



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

GRACIELE MARIA COELHO DE ANDRADE GOMES

**DIÁLOGOS ENTRE ARTE E EDUCAÇÃO: a educação estética a partir da análise
sensível da obra de Abelardo da Hora**



CARUARU
2019

GRACIELE MARIA COELHO DE ANDRADE GOMES

**DIÁLOGOS ENTRE ARTE E EDUCAÇÃO: a educação estética a partir da análise
sensível da obra de Abelardo da Hora**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação

Orientador: Prof^o. Dr. Mário de Faria Carvalho.

CARUARU
2019

GRACIELE MARIA COELHO DE ANDRADE GOMES

**DIÁLOGOS ENTRE ARTE E EDUCAÇÃO: a educação estética a partir da análise
sensível da obra de Abelardo da Hora**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Contemporânea.

Aprovada em: 19/07/2019.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^o Dr. Mário de Faria Carvalho (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^o Dr. Edílson Fernandes de Souza (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Allene Carvalho Lage (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Conceição Gislane Nobrega Lima de Salles (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco



Dedico esta pesquisa à memória de Abelardo da Hora e
a memória de Abelardo da Hora Filho.

AGRADECIMENTOS

Sozinha não se faz uma dissertação, não se faz mesmo. Não que eu não tenha consciência do sentido de cada imagem ou palavra colocada aqui, mas, porque tenho mais consciência ainda das mãos, dos ouvidos e dos olhos envolvidos e dispostos a contribuir com o que, enfim se concretizou: nossa dissertação. Percebo agora muito mais sentido para o “nossa pesquisa”. Assim, seguimos revelando cada pessoa que merece um muito obrigado.

Fernando Cardoso, meu professor, meu amigo, tenho orgulho de o ter nesta condição. Obrigado por ter me incentivado a entrar neste Programa de Pós-graduação e por cada resposta, quase que imediata, a cada mensagem de socorro que lhe enviei. Sem seu incentivo e apoio, esta dissertação não teria necessidade de existir. Você se fez presente antes do primeiro até depois do último dia desta minha fase.

Mario de Carvalho, meu orientador de primeira, como diria qualquer nordestino. Obrigada por ter acolhido junto com a proposta de pesquisa minha história também. Permitindo sem questionar quando a expus aqui, deixando que minha alma pudesse revelar minhas dores e questionamentos ao mundo. A presença de sua imagem em minha mente me fez pensar “mil vezes” em cada palavra que escolheria, pois buscava assim trazer um pouco da sensibilidade que conheci com você ao nosso texto. Foi graças ao seu conhecimento sensível e profundo que esse trabalho “transbordou” subjetividades com o rigor que a academia pede.

Luz, luz e luz, foi o que encontrei em você, Diêgo. Conforto para prosseguir em cada hora de desespero. Você materializou o sentimento amor com suas próprias mãos, ao pegar esse texto e ler de “trás para frente”, me ajudando a construir com segurança cada oração deste texto. Sua revisão e suas sugestões foram valiosas demais, por isso o pagamento se fez na troca dos mais belos sentimentos, os quais levarei para a vida toda.

E você, Clemilton Tabosa, quantas vezes suas caronas me permitiram mais um tempo para as leituras ou até mesmo para adiantar a produção desse texto. Cada minuto que ganhei foi fundamental. Com você encontrei auxílio de imediato até quando a tecnologia me abandonou. Generosidade é teu sobrenome.

Clécia, minha parceira durante todo o percurso do mestrado. Partilhamos cada emoção dessa nova experiência. Em algum momento resolvemos encarar esse mestrado juntas, e juntas também findamos esta etapa de nossas vidas. Obrigada guerreira.

Aos professores(as) examinadores(as), Allene Lages, Conceição Gislane Nobrega Lima de Salles e Edílson Fernandes de Souza, muito obrigada. Cada palavra que vocês

usaram durante a qualificação me deixou mais segura para poder continuar a produzir, assim como também mais atenta a alguns detalhes e ajustes necessários. O conhecimento de vocês, em cada área específica, contribuiu para que houvesse qualidade no todo desta pesquisa.

Ao artista Abelardo da Hora (*in memorian*), por sua expressividade engajada com a causa social, por nos mostrar o quando dura a vida poder ser sem nos agredir, mas, nos dando uma possibilidade de transcender. A Abelardo da Hora Filho (*in memorian*) que me recebeu no Instituto Abelardo da Hora e me apresentou a história de sua família e muitas das visões de mundo do seu pai. A Iuri da Hora que continuou a conceder mais informações sobre o trajeto de Abelardo e sobre sua poética. A disponibilidade e gentileza contribuíram para que este trabalho pudesse trazer dados verdadeiros e significativos para desenvolver nosso problema de pesquisa.

Aos colegas de turma em geral, com quais troquei várias ideias, com quem aprendi e por quem me senti acolhida no Programa. Ao secretário do Programa, Rodrigo, que “me quebrou muitos galhos” e ao Programa em geral, pelo acolhimento e oportunidade.

Aos professores e professoras que ministraram nossas disciplinas, pois o zelo de vocês me sensibilizou. Vocês despertaram meu olhar para vários aspectos da educação, os quais deram forma a uma nova Graciele e também a esta pesquisa.

Minha família, meu refúgio. Sem vocês seria impossível. Minha mãe que estendeu sua maternidade ao meu filho, sempre que pedi ou sempre que senti uma dor/orgulho no peito por me ver horas em frente ao computador ou “agarrada” com meus livros. Meu moço, meu companheiro de todas as horas, que aguentou todo o estresse que alguém ao concluir uma dissertação possa estar. Obrigada por me dar mais tempo para escrever, você assumiu e cuidou do nosso lar, deixando-o confortável, enquanto eu o habitava apenas de corpo presente. Minha irmã, obrigada *my syster*, por cada ideia, por levantar meu ego e fazer com que eu me sentisse competente, foi assim que consegui ter coragem para me “jogar” nesse trabalho.

Por fim, ao meu Pai Celeste, que deu luz quando pedi, me acalentou quando precisei. Agradeço a ti, Pai, por entre outras coisas, dar inteligência e sensibilidade aos humanos, para que assim pudessem fazer arte, porque por meio de suas diversas linguagens eu me reequilibro, respiro e também me inspirei para poder colocar aqui o que sinto no mundo.

Sem dúvida, vocês me cativaram. Obrigada.



“O que mata um jardim não é mesmo alguma ausência, nem o abandono [...] O que mata um jardim é esse olhar vazio de quem por eles passa indiferente” (QUINTANA, 2006, p. 644).

RESUMO

Nesta pesquisa exploramos as recorrências estéticas presentes na obra do artista pernambucano Abelardo da Hora. Cogitamos algumas premissas para pensar a educação estética. O problema de pesquisa deste estudo, desenvolvido a partir de uma perspectiva filosófico-sensível, apresenta-se da seguinte forma: em que medida é possível cogitar algumas premissas à educação estética a partir da análise sensível da obra de Abelardo da Hora? A categoria educação estética é trabalhada a partir do pensamento de Friedrich Schiller (2017) e Michel Maffesoli (1998; 1999). Foi impulsionada pela interpretação poética das obras de Abelardo, as quais são base para pensar uma proposta de educação que valorize os sentidos e busque promover o refinamento do juízo estético-político. Para fundamentar o potencial educativo da arte, o qual é presente na produção do artista eleito, recorreremos às sensibilidades e às subjetividades enquanto categorias teóricas, aspectos essenciais para pensar a relação de alteridade que acontece entre a pessoa e a obra no momento de contemplação. Autores como Nietzsche (2004), Fischer (1976) e Jelin (2002) contribuíram com argumentos fundamentais para a construção do conhecimento na área da educação em uma dimensão sensível. De tipo exploratória e bibliográfica, a pesquisa esteve conduzida a partir do método fenomenológico e percorreu um trajeto sensível, no qual as influências do barroco e do mito de Dionísio possibilitaram produzir conhecimento voltado para o campo da Educação. Ao estudar as sensibilidades e subjetividades das pessoas refletimos sobre a importância da educação estética e do impulso lúdico para a promoção do estado de liberdade moral da pessoa. Ao dialogar a arte e a educação chegamos a um conceito fundante da educação estética, a pedagogia do belo, o qual norteia o deleite com as obras de Abelardo e permite a exploração das subjetividades do fruidor. Deste modo, o olhar sensível que lançamos às obras trouxe achados importantes para pensar a educação, como: as potencialidades educativas que a obra de arte possui para trabalhar tanto a visão de mundo quanto a visão de si, uma vez que a arte consegue atuar onde a lógica racional não alcança – o campo das emoções, das paixões e dos desejos. Percebemos que educação estética se revela como um caminho para uma ética fundamentada no sentir, onde se busca um gosto que é capaz de manter o corpo social próximo e em aprendizado constante com os outros corpos. A pedagogia do belo proporciona ao ser humano uma possibilidade de transcender, ergue-se a lógica do coração como uma maneira de complementar sensivelmente a lógica racional. É rota de fuga à linearidade e ao engessamento característico da era moderna. Logo, a pesquisa se finda projetando outras possibilidades de estudos, nas quais possam ser aprofundadas a ideia de educação estética e do sensível na produção de saberes.

Palavras-chave: Abelardo da Hora. Belo. Educação estética. Sensibilidades. Subjetividades.

ABSTRACT

In this research, we are going to explore aesthetics recurrences in the Pernambucano artist Abelardo da Hora. We also considered some premises to think about an aesthetic education. The search problem of this study, developed from a sensitivity-philosophic perspective, presents itself like this: To what extent is it possible to consider some premises for aesthetic education from the sensitive analysis of Abelardo da Hora? The category aesthetic education is mentioned from the thought of Friedrich Schiller (2017) and Michel Maffesoli (1998; 1999). It was driven by the poetic interpretation of Abelard's works, which are the basis for thinking a proposal of education that values the sensitivity and seeks to promote the refinement of the aesthetic-political judgment. To substantiate the educational potential of art, which is present in the production of the elected artist, we resort to sensitivities and subjectivities as theoretical categories, essential aspects to think about the relationship of alterity that happens between the person and the work at the moment of contemplation. Authors such as Nietzsche (2004), Fischer (1976) and Jelin (2002) contributed with fundamental arguments for the construction of knowledge in education in a sensitive dimension. Exploratory and bibliographic, the research was conducted from the phenomenological method and followed a sensitive path, in which the influences of the Baroque and the myth of Dionysus made it possible to produce knowledge focused on the field of Education. By studying the sensitivities and subjectivities of people we reflect on the importance of an aesthetic education and the playful impulse to promote the state of moral freedom of the person. Through the dialogue between art and education, we come to a founding concept of aesthetic education, the pedagogy of the beauty, which guides the delight in Abelard's works and allows the exploration of the subjectivities of the enjoyer. Thus, the sensitive look that we cast to works brought important concepts to think about education, such as: the educational potentialities of connection of art to work both the worldview and the self-vision, since art can act where rational logic does not reach - the field of emotions, passions and desires. We realize that an aesthetic education reveals itself as a way to an ethics based on feeling, where one seeks a taste that is able to keep the social body close and in constant learning with other bodies. The pedagogy of the beauty provides the human being with a possibility of transcending, stands the logic of the heart as a way of sensibly complementing the rational logic. It is the escape route to the linearity and plastering characteristic of the modern era. Therefore, the research ends by projecting other possibilities of studies, in which the idea of aesthetic education and the sensitive in the production of knowledge can be deepened.

Keywords: Abelardo da Hora. Beautiful. Aesthetic education. Sensitivities. Subjectivities.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotografia 1 -	Abelardo da Hora e de Abelardo da Hora Filho.....	4
Figura 1 -	Monumento Tortura Nunca Mais	7
Figura 2 -	Imagem da obra O beijo de Gustav Klimt.....	16
Gráfico 1 -	Distribuição de pesquisas por área na BDTD.....	47
Figura 3 -	Moises de Frida Kahlo.....	57
Fotografia 2 -	Exposição Assentamento.....	78
Fotografia 3 -	Reportagem sobre os protestos realizados em São Paulo em 2015.....	81
Fotografia 4 -	Escultura de Dionísio de Michelangelo.....	99
Gráfico 2 -	Categorias de Análise.....	105
Quadro 1 -	Obras analisadas.....	107
Figura 4 -	Os cinco sentidos, Hans Makart.....	114
Figura 5 -	Torre de Iluminação Cinética, Abelardo da Hora.....	117
Figura 6 -	Monumento Ligas Camponesas, Abelardo da Hora.....	120
Figura 7 -	Obra Bestas, Abelardo da Hora.....	125
Figura 8 -	Gravura 22 da série Meninos do Recife, Abelardo da Hora.....	131
Figura 9 -	Poema Meninos do Recife, Abelardo da Hora.....	133
Figura 10 -	Gravura 20 da série Meninos do Recife, Abelardo da Hora.....	134
Figura 11 -	Gravura 14 da série Meninos do Recife, Abelardo da Hora.....	137
Figura 12 -	Obra Hiroshima, Abelardo da Hora.....	141
Figura 13 -	Obra Autorretrato, Abelardo da Hora.....	145
Figura 14 -	Obra A fome e o brado, Abelardo da Hora.....	148
Figura 15 -	Obra Mãe com Filha Morta, Abelardo da Hora	150
Figura 16 -	Obra Agreste – Sem Terra e Sem Vez, Abelardo da Hora.....	152
Figura 17 -	Gravura S/N Meninos do Recife, Abelardo da Hora.....	154

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Mapeamento realizado na base de produções científicas do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea	34
Tabela 2 - Mapeamento dos artigos científicos encontrados nos GTs da ANPEd que não são foco principal da busca.	37
Tabela 3 - Mapeamento geral de artigos científicos comunicados no GT24	38
Tabela 4 - Mapeamento de artigos científicos encontrados no GT24	39
Tabela 5 - Mapeamento de artigos científicos encontrados na ANDHEP	41
Tabela 6 - Mapeamento de trabalhos encontrados no BDTD	43
Tabela 7 - Mapeamento geral do estado da arte	48

LISTA DE SIGLAS

ANDHEP	Associação Nacional de Direitos Humanos, Pesquisa e Pós-Graduação
ANPed	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
EBA	Escola de Belas Artes
EDH	Educação em Direitos Humanos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GO	Goiás
GT	Grupo Temático
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IFTO	Instituto Federal de Tocantins
MA	Maranhão
NUPEDH	Núcleo de Pesquisas e Estudos em Direitos Humanos
PA	Pará
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	Pernambuco
PECOS	Programa de Estudios del Control Social
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PR	Paraná
RN	Rio Grande do Norte
SC	Santa Catarina
UBA	Universidade de Buenos Aires
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade federal de Pernambuco
UFPE	Universidade Federal do Pará
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas

UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIJUI	Universidade Regional do Noroeste Gaúcho
UNIT	Universidade Tiradentes
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	Justificativa	22
<i>1.1.1</i>	<i>O trajeto antropológico de Abelardo da Hora</i>	<i>25</i>
1.2	Estado da arte do conhecimento sobre educação estética	34
<i>1.2.1</i>	<i>Os sentidos desvelados a partir do estado da arte</i>	<i>47</i>
2	EDUCAÇÃO ESTÉTICA: UMA TORRE DE ILUMINAÇÃO CINÉTICA	51
2.1	Noções essenciais em educação estética	52
2.2	A harmonia entre o pensamento de Friedrich Schiller e Michel Maffesoli	61
3	DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO E SENSIBILIDADES: ÁGUA PARA O MORRO	69
3.1	As sensibilidades e as reflexões interdisciplinares e críticas que circundam a dimensão estético-política da educação	71
3.2	A pessoa e suas subjetividades	83
3.3	A arte enquanto potência educativa na compreensão do mundo fora de si	90
<i>3.3.1</i>	<i>Uma pedagogia do Belo</i>	<i>94</i>
4	CAMINHO METODOLÓGICO	99
4.1	O método	100
4.2	O tipo de pesquisa e a abordagem	103
4.3	Universo da pesquisa	104
<i>4.3.1</i>	<i>As obras estudadas</i>	<i>105</i>
4.4	Instrumento de coleta de dados	109
4.5	Técnica de análise de dados	110
5	A EDUCAÇÃO ESTÉTICA PENSADA A PARTIR DA ANÁLISE SENSÍVEL DAS OBRAS DE ABELARDO DA HORA	114
5.1	Educação do olhar	115
5.2	Formação do gosto	124
5.3	Pedagogia do belo	129
<i>5.3.1</i>	<i>A atuação da imaginação</i>	<i>130</i>
<i>5.3.2</i>	<i>Um sentir transcendente</i>	<i>139</i>
5.4	Educação estético-política	146

6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
	REFERÊNCIAS	161
	ANEXO A - CONVERSA COM IURI GERMANO DA HORA	168
	ANEXO B - REPORTAGEM SOBRE A DOAÇÃO DAS OBRAS DE ABELARDO DA HORA	170
	ANEXO C - CARTA DIVULGADA PELA FAMÍLIA APÓS A DOAÇÃO DO ACERVO DE ABELARDO DA HORA À PARAÍBA	171



1 INTRODUÇÃO

Tu não és para mim senão um garoto inteiramente igual a cem mil outros garotos. E eu não tenho necessidade de ti. E tu não tens também necessidade de mim. Não passo a teus olhos de uma raposa igual a cem mil outras raposas. Mas, se tu me cativas, nós teremos necessidade um do outro. Serás para mim único no mundo. E eu serei para ti única no mundo. [...]. (SAINT-EXUPÉRY, 2005, p.49)

1 INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade podemos ressaltar a potência das imagens, contrariamente a outros momentos da história ocidental, onde a mesma era observada como “objeto mundano” (NUNES, 2006). O pensamento redutor, assim como os julgamentos morais cristãos que o fundamentam tal compreensão, parece, ainda hoje, justificar a não compreensão da imensidão de formas de ser e estar que colorem o fluxo da vida cotidiana. O caráter subjetivo da imagem permite o encontro entre as relações perdidas dentro de nós, aquelas que Durand (2012) acredita fundamentar o pensamento do *Homo Sapiens* em sua leitura de mundo. O que nos liberta da tradição ocidental que procura “[...] desvalorizar ontologicamente a imagem e psicologicamente a função da imaginação, “fomentadora de erros e falsidades” (DURAND, 2012, p. 21).

A imagem é incapaz de fundar conclusões em uma dicotomia falso/verdadeiro; distancia-se de ser um método de comprovações, que procura as verdades lógicas das ciências. Logo, permanece longe do determinismo que conduz o pensamento positivista. Seu caráter expressivo e intelectual, destaca-se em estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicanalíticos e também da história da arte¹ (FARINA, 2000). Nesta última dimensão apresentada, a imagem é capaz de registrar o tempo no espaço, O que acontece ao permear o diálogo entre o passado e o presente. Fato relacionado a sua historicidade e ao seu simbolismo, sendo capaz de conduzir, quem lhe aprecia, ao autoconhecimento, pois se apresenta como um agente de subjetivação. Encontramos aqui a necessidade do ser sonhador, de imaginar, o que Durand (1984, p. 500-501) considera ser tanto “faculdade do possível” quanto “potência da contingência do futuro”.

Ao contemplarmos a arte estamos em um momento de deleite estético, trata-se de um discurso visual que é interpretado a partir de nossas experiências de vida, culminando em um instante de sensações profundas que precisa ser trabalhado com a educação do olhar. Neste sentido, pensamos a arte enquanto filosofia que constrói e reconstrói a alma humana (SÜSSEKIND, 2011). O conhecimento produzido a partir dela é fruto da união entre os impulsos –sensível e racional – que formam a natureza mista de cada pessoa, como Schiller (2002) observa nas cartas sobre estéticas. Nestas cartas a educação estética é colocada como um caminho capaz de unir a dignidade moral à felicidade, conforme a pessoa se torna virtuosa.

¹ Neste trabalho, quando nos referirmos ao termo arte, também estaremos fazendo menção à dimensão estética das produções artísticas.

A educação estética, imbricada na sensibilidade da arte e na beleza, ressalta o conhecimento construído a partir da percepção dos sentidos, do “florescer” das intuições e de uma dimensão dionisíaca de ser. Por onde o *sim* acaricia outras opções de verdade ao criar similaridades para o que antes era exótico. Desta forma, contribui para uma visão de mundo mais orgânica, onde os significados sobre as múltiplas formas de viver são construídos à medida que olhamos a riqueza da globalidade e não os sentidos fragmentados das coisas (MAFFESOLI, 1998).

As experiências estéticas são capazes de proporcionar liberdade ao espírito e ao fluxo imaginativo, conectam a realidade à imaginação e fazem emergir outro conhecimento a respeito do mundo e de si. Segundo Maffesoli (1999), este mundo imaginal concerne ao conjunto de possibilidades que relacionam as imagens às experiências, de modo a ultrapassar e influenciar a vida coletiva por meio de uma “chama ardente” que seduz a alma.

Didi-Huberman (2012) ressalta que, quando a imagem toca o real, há uma espécie de incêndio, e ao considerar que onde há fogo há cinzas, cinzas para nós são marcas, memórias, um lugar rico em vestígios que estimulam o ato de investigar. Assim, a memória revela o desconhecido e o esquecido que fundamentam nossa percepção a respeito do mundo, tanto construindo-a quanto (des)construindo-a, sendo uma possibilidade de pensar sobre o que foi preservado, esquecido e/ou reconstituído para favorecer o esquecimento, ou, reformular o entendimento real de momentos marcantes da história.

Por ser a arte lugar de memória, artistas como Iberê Camargo (1914-1994) e José Rufino, nascido em 1965, também constroem memórias a partir de suas obras. Com temas diversificados, acreditam no caráter crítico da arte como propulsor na construção de memórias. Iberê Camargo, artista brasileiro, do Rio Grande do Sul, apresenta a memória de uma sociedade caótica que reflete o clima do pós-guerra. Suas telas nos fazem, em um estilo dramático e pessoal, compreender o trágico e a melancolia do sujeito desconectado do mundo. A profundidade de suas obras está na memória resgatada pelo imaginário, com base no modo como os traços e cores compõem a imagem. Enquanto José Rufino², com suas instalações artísticas, apresenta elementos marcantes da história cultural do estado onde nasceu, as quais são depoimentos que contribuem com a reconstrução de um tempo esquecido. Entre vários temas que o artista trata, a memória da cultura brutal do canavial tem uma atenção especial, onde ele representa as memórias históricas da região onde viveu, exprimindo o diálogo entre suas obras e sua leitura do mundo.

² Artista paraibano, professor de paleontologia da Universidade Federal da Paraíba e filho de ativistas políticos presos na ditadura militar

Pensando na memória histórica, enquanto forma de conhecimento que não depende da vivência do sujeito com o passado (HALBWACHS, 1990), e em sua função social, encontramos seu vínculo com a arte ao pensar o significado simbólico que estabelece na luta contra o esquecimento. Referimo-nos aqui ao pensar sensível que acontece no momento que exercitamos nossa capacidade de simbolizar. Vale salientar que os rituais e símbolos acompanham o trajeto antropológico das pessoas, ou seja, “[...] a incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social” (DURAND, 2012, p. 41).

Por estas reflexões, percebemos uma íntima relação com a Teoria do Imaginário de Gilbert Durand. Porque identificamos a sensibilidade como fundamento necessário para construir um saber que nasce a partir da subjetividade e do exercício da memória. É no ato de rememorar que o passado se revela no presente e se torna uma dinâmica capaz de alcançar o futuro. Jelin (2002) nos lembra que o imaginário participa de modo decisivo na construção das memórias individuais e coletivas, o que ocorre devido às suas representações simbólicas.

Despertar ou reconstruir a memória histórica e coletiva é permitir a construção da identidade cultural de um povo, é pensar no futuro. Enquanto ferramenta teórico-metodológica, a memória, é capaz de atuar na construção da subjetividade da pessoa a partir de suas funções simbólicas e de se relacionar ao meio social como elemento de transformações (JELIN, 2002). A memória, a qual deve ser alimentada pela história, é apresentada com o fim de contribuir positivamente com o resgate da verdade de momentos sombrios que se mostraram presentes na vida coletiva. É a partir da memória, por exemplo, que podemos saber que a Revolta da Chibata³ tem nomes, e que João Candido é um deles, sinônimo de luta. A partir da memória não esquecemos que foram “Duzentas e cinquenta chibatadas. Nem uma a mais, nem uma a menos” (BRASIL, 2009), o preço pago pela vontade de ter direitos.

O que nos deixa desconfortável é saber que mesmo ao se ter conhecimento desse e de outros momentos perversos de nossa história, ainda hoje encontramos ações de grupos culturalmente intolerantes como os neonazistas ou deparamo-nos com discursos frequentes que defendem e desejam um novo momento de ditadura em nosso país. Esforçam-se por multiplicar uma visão erroneamente boa da ditadura, que não condiz com a realidade. Compreendemos que de certo modo, tais momentos históricos acabam sendo romantizados

³A Revolta da Chibata aconteceu no Rio de Janeiro no ano de 1910. Seu objetivo era acabar com as práticas que a Marinha brasileira infligia aos seus homens, como a má alimentação e os maus-tratos. A revolta é um exemplo de movimento histórico transformador na luta pela dignidade humana.

durante nosso percurso de formação histórica e social (DUARTE,1993), envoltos no mito do progresso, enaltecido na cultura moderna ocidental.

Refletimos sobre tais momentos sem compreender o motivo desses momentos históricos negativos não serem hoje exemplos para pensar a coletividade. Logo, percebemos a necessidade de olhar para nós mesmos, buscando repensar nosso julgamento ético e nossas práticas perante as sociedades. Fazemos essa reflexão com base no que Maffesoli (1998) estrutura como uma *razão sensível*, uma razão que considera o sensível e se une a ele para pensar a vida e seus fenômenos através de uma *ética das situações*.

Assim, pensando em nosso papel de educador – tanto na postura de professor dentro da sala de aula quanto na relação com o *outro*, que acontece no exercício diário da coletividade – nos questionamos: como nós, pesquisadoras(es) em nosso papel social, podemos questionar e refletir sobre uma cultura que eleva o racional e desqualifica a sensibilidade do ser? Como a memória histórica se relaciona com nosso julgamento ético e visão de mundo? Como uma cultura que enxerga as subjetividades presentes no cotidiano pode contribuir para que tais momentos não se façam mais presentes entre nós? Como fazer uma abordagem de um tema tão rígido sem gerar mais conflito e dor àquelas pessoas mais fragilizadas frente ao modelo de mundo dicotômico e egoísta que presenciamos?

Pensamos em como responder a essas inquietações da alma. Ficamos intrigados e intrigadas com essa representação de sociedade, mas não pretendemos, em nossa pesquisa, trazer uma verdade absoluta que responda a estas curiosidades científicas. Seria utópico, mas buscamos um caminho que proporcione a esperança necessária para continuarmos a galgar uma educação libertadora como nos fez acreditar nosso eterno Professor, Paulo Freire.

Pretende-se aqui pensar a educação estética a partir do encontro com o belo nas obras de arte de Abelardo da Hora. Pois devido o aspecto social e político de tais obras reações e impactos acontecem sobre as pessoas, dialogando com o ser em suas subjetividades. Desta maneira, consideramos que a arte nos leva a sensações internas, ao sentir externo a nós, a enxergar, sensivelmente, o que está ao nosso redor. Envolve-nos em uma dimensão sensível, capaz de produzir conhecimento. Assim, elegemos como pergunta: em que medida é possível cogitar algumas premissas à educação estética a partir da análise sensível da obra de Abelardo da Hora?

Para nos auxiliar nesse diálogo, entre educação estética, arte e educação estético-política, elaboramos os seguintes objetivos: objetivo geral: compreender em que medida é possível cogitar premissas à educação estética a partir da análise sensível da obra de Abelardo da Hora. Desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: 1. Identificar as principais noções

de educação estética no pensamento de Friedrich Schiller e Michel Maffesoli; 2. Situar o debate acerca das subjetividades e das sensibilidades enquanto categorias para discussão sobre educação estética; e 3. Cogitar premissas à noção de educação estética a partir da análise de obras produzidas por Abelardo da Hora.

A pesquisa se fundamentará em como a educação estética pode ser pensada a partir da arte, de modo a considerar as subjetividades e as sensibilidades na essência desta discussão. Neste sentido, as obras de Abelardo são utilizadas para pensar as questões relacionadas a uma formação mais sensível, visando alcançar o interior das pessoas e o olhar que elas têm sobre o mundo. Trata-se de uma dimensão do conhecimento voltada para o refinamento do estado e do equilíbrio entre os impulsos humanos, o que faz com que nos afastemos da herança colonial que considera o conhecimento em uma dimensão dicotômica.

Ao olhar a vida coletiva de espírito aberto, refletimos sobre fenômenos que já estavam com seus significados conclusos, desvela-se um caminho capaz de reconstruir a memória histórica perdida ou esquecida. Tal postura se alinha a uma dimensão de educação que envolve sensibilidade, sendo tais memórias um instrumento de conhecimento que conduz ao refinamento virtuoso das pessoas. Anunciamos uma perspectiva estético-política da educação, a qual possui potencial para cristalizar as virtudes humanas a partir da experiência estética, contribuindo para uma cultura de mais empatia e menos ódio.

O desenvolvimento dessa pesquisa acontecerá a partir da seguinte subdivisão: A seção 1 visa identificar as noções principais de educação estética e será dividido em duas partes. Na primeira discussão serão apresentadas algumas noções fundantes quanto à compreensão da educação estética e na segunda, um diálogo sobre educação estética a partir da perspectiva apontada por F. Schiller e M. Maffesoli, buscando o ponto de intersecção entre ambas. Na seção 2 realizaremos uma discussão entre educação e sensibilidades, dividido em três partes. A primeira apresentará uma discussão sobre as sensibilidades e as reflexões interdisciplinares e críticas relacionadas à dimensão estético-política da educação frente a uma cultura que possui traços estruturalistas. A segunda parte discutirá a respeito das subjetividades enquanto característica essencial de cada pessoa. E a terceira abordará a arte enquanto potência educativa, a qual envolve a pessoa na sensibilidade necessária para compreender o mundo fora de si. Na seção 3 trazemos os aspectos metodológicos da pesquisa. E, por fim, na seção 4 realizamos a análise das obras a partir da Teoria do Imaginário e o desenvolvimento de argumentos apontados na fundamentação teórica.

1.1 Justificativa

Ao pensar a Educação Contemporânea e no leque de situações que se apresentam como “exóticas” e que acabam por ser incompreendidas pela cultura positivista, observamos que a vida em sua pluralidade de verdades só é compreendida se olhada a partir de uma perspectiva orgânica. O que nos faz pensar que a rigidez da racionalidade e a objetividade, por onde fomos regidos por tanto tempo não abrem possibilidades para pensar e se harmonizar com o mundo contemporâneo. Assim, encontramos na essência filosófica desta pesquisa um caminho possível para compreender tanto as demandas sociais quanto educacionais que emergem na contemporaneidade. Debruçamo-nos então, na compreensão e defesa de uma educação estética da pessoa, a fim de que tais demandas sejam visibilizadas a partir da reflexão e compreensão da subjetividade enquanto essência do ser humano, que se molda e se reinventa a todo instante em seu percurso histórico social.

Esta pesquisa acontece em continuidade a um estudo desenvolvido anteriormente, quando iniciei minhas primeiras experiências com a educação em direitos humanos, ao participar da primeira turma de Especialização em Educação em Direitos Humanos (EDH), ofertada pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), concluída em dezembro de 2015. Neste primeiro acolhimento da temática, investigou-se a contribuição do artista plástico Abelardo da Hora para o resgate da memória e verdade sobre a ditadura civil-militar brasileira. Ditadura, direitos humanos e arte foram os principais temas colaboradores da pesquisa desenvolvida. Na busca por reconstruir o cenário de repressão e violação dos direitos humanos durante o regime totalitário, nos aproximamos da Teoria do Imaginário de Gilbert Durand, devido sua abordagem sensível nos permitir pensar as representações do período estudado.

A pesquisa era uma volta ao passado, uma tentativa de preencher o vazio que separa aqueles que vivem o presente daqueles que os procederam. Inspirado(a)s em Larrosa (2006, p. 8), podemos dizer que estávamos em busca de compreender “Como se chega a ser o que se é”, diferindo do autor por estamos preocupado(a)s agora com a dimensão coletiva, e não mais pessoal. Realizamos uma pesquisa bibliográfica da nossa história recente que buscou por meio de seus ensinamentos não deixar que perdêssemos a capacidade de mudança, devido à compreensão limitada do presente. Um exercício para reforçar a importância da consciência histórica, capaz de lembrar aos homens e mulheres que fazem o presente a necessidade de respeitar o passado e aprender com ele como ter um mundo melhor. A memória construída no

primeiro estudo da temática, reforçada a cada obra analisada, deixou marcas que refletiram em meus próximos anos como educadora da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco.

Durante as aulas de arte em turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), as obras de arte foram o incentivo de nossas discussões e colaboraram na construção da memória de diversos momentos históricos. Momentos que o(a)s estudantes não presenciaram, mas, de certo modo, refletiam na cultura de nossa sociedade. Assim, era pela potência da arte que nossas noites eram presenteadas com o encontro do belo. Ressalto que neste momento passávamos pela turbulência política advinda tanto do antes, como após o Golpe⁴ de 2016, o que acaba por nos trazer de volta recordações do governo repressivo que tentou silenciar os artistas e a arte. Tal situação acalorava as discussões em aula, até mesmo quando não estávamos nas aulas de arte. As opiniões distorcidas sobre o que foi o momento autoritário, cada vez reafirmava a necessidade de uma educação libertadora, a qual caminhava lado a lado com o desejo de uma educação pautada nas sensibilidades. Assim encontrava espaço nas aulas de arte para articular tais opiniões controversas, trazendo obras que nos tocavam com a dureza da realidade do momento autoritário.

Então, mais à frente, agora em um momento meu, fragilizada e impulsionada pela dor e angústia do luto de uma gravidez interrompida, e do modo como as pessoas tratam friamente a dor do *outro*, volto-me à arte e novamente à sensibilidade de Abelardo da Hora, ao pensar no *outro*, para transformar a angústia de minha alma em resistência a um modelo de vida onde as pessoas são coisas e números. Deixo-me subjetivar pelo pensamento do psiquiatra e psicoterapeuta suíço Carl Gustav Jung (1875-1961), o qual afirma que podemos conhecer teorias e técnicas, mas ao tratar de uma alma humana devemos ser apenas outra alma humana – pensamento este que o “carrossel” da vida sempre traz de volta à minha mente. Respiro fundo e me lanço nessa tentativa de contribuir para uma movimentação que busca trazer os silêncios da dor do *outro* a partir do belo na arte. Então, inicio meu primeiro contato com o programa de Pós-graduação enquanto aluna em regime temporário, onde durante as aulas da disciplina de Estética e Educação amadureço algumas questões sobre as potencialidades da arte, principalmente enquanto ferramenta sensível para pensar a formação do olhar que lançamos sobre o mundo.

Agora, o que pretendo é aprofundar essa discussão, estudando a partir de uma abordagem sensível a obra de Abelardo da Hora, que ao elevar o seu potencial estético-crítico, contribui com a memória histórica. Compreender, igualmente, como esta memória perpassa a

⁴ Referimo-nos ao processo de *Impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. Hoje, diversos estudos situam tal momento como uma movimentação de combinações secretas contra o Estado democrático vivido no Brasil.

educação estética e se relaciona com a educação no viés contemporâneo. A análise das obras tem por suporte a Teoria do Imaginário de Gilbert Durand, o qual assegura que o ser humano tanto para atribuir sentido às coisas e ao próprio mundo, quanto para assumir sua humanidade, faz uso do imaginário e dos processos de simbolização. Deste modo, a referida teoria valoriza a subjetividade e abrange questões pertinentes aos estudos pós-estruturalistas, assim como seus principais influenciadores também estiveram imbricados com ela, a exemplo de Gaston Bachelard (1992; 1993; 1997; 1980), M. Eliade (1940-1941; 1949; 1952) , C. G. Jung (1932) e H. Corbin (1959), entre outros.

Justificamos esta pesquisa, também, pela sua originalidade, uma vez que observamos que tanto o programa de Pós-graduação, o qual estou vinculada, quanto os bancos de pesquisas que se aproximam da temática, não apresentam produções que se assemelham à nossa abordagem estética e filosófica da arte, nem do artista e da teoria utilizada. Informações que se confirmaram após a realização do estado da arte. Observamos que as pesquisas do campo da educação que abordam temas sobre a arte estão mais relacionadas ao ensino de arte, às propostas curriculares e à formação dos professores de arte. Quando nos atentamos ao campo da educação, ao âmbito de pesquisas sobre direitos humanos ou educação em direitos humanos, estas ainda se mostraram discretas e voltadas de forma significativa às questões de gênero, às garantias de direitos em aspectos variados. Já no que se refere à memória, tema encontrado nos bancos de dados voltados para os direitos humanos, seu objetivo se manteve voltado para a questão da importância da memória para os períodos de transição e algumas abordagens sobre o patrimônio da memória.

Justificamos esta pesquisa, enquanto pesquisa social, pela potencialidade educativa sensível que a tríade educação estética/memória/arte pode oferecer ao campo da educação contemporânea ao serem estudadas e relacionadas no horizonte da educação para o nunca mais, uma vez que percebemos na escola, por vezes, a compreensão de arte está relacionada às decorações dos espaços da mesma em períodos festivos ou com a realização de atividades artesanais – compreensão que muitas pessoas têm e não percebem a importância de valorizar a arte enquanto potência libertadora. O que compreendemos como injusto, por reconhecermos que a arte está muito além de sua forma representativa e decorativa. Assim, a arte é relacionada com a ideia de confeccionar algo; devido às insuficientes experiências que tiveram com a arte pura, esta lhe foi negada devido ao desprezo e tratamento que a disciplina recebeu, e recebe, ao longo da história da arte na educação brasileira.

Acreditamos na arte e em seu sedutor convite a um olhar outro do mundo, um mundo desconhecido e não permitido de ser explorado no modo de vida positivista e focado no

capital (FLICKINGER, 2000). Exploramos as experiências estéticas advindas de sua contemplação e as temos como um suporte para as reflexões mais profundas de mundo e de identidade, surgidas na inquietação de sentidos afloradas ao relacionarmos imagem e símbolos em nosso psiquismo.

Ao utilizar a técnica de análise de documental junto com a dimensão sensível da Teoria do Imaginário de Gilbert Durand para realizar a análise das obras de Abelardo da Hora, buscamos contribuir para a construção de premissas acerca da ideia de educação estético-política. Acreditamos alcançar essa possibilidade através do convite à sensibilidade que a arte apresenta ao seu observador. A ideia de uma pedagogia do aprender criativo é encontrada à medida que nós construímos, reconstruímos, constatamos e mudamos o nosso olhar.

Ao trazer o significado político das obras de Abelardo da Hora, buscamos ressaltar a importância de uma arte que ensina e detém aspectos da realidade de um momento marcado pela ilusão de moralidade que retirou o direito à dignidade humana de muitas pessoas. Incluir Abelardo da Hora e sua arte na academia é valorizar nossa própria cultura e eternizar a sensibilidade da poética atemporal que ele nos presenteou. Sua vontade de representação provoca reflexões sobre o que se vive e nutre uma ética que nos faz compreender a necessidade de influenciar a realidade.

Acreditamos que esta é uma experiência capaz de despertar nas pessoas, sentimentos profundos de injustiça; uma vez que é a memória histórica cruel apresentada de maneira “doce”, e o conhecimento proporcionado que ela toca a essência das pessoas de modo a (re)construir sua visão de mundo. No psiquismo humano, a experiência de novidade é levada à abertura para um senso ético. Procuramos nesta pesquisa, acalmar nosso espírito, conforme caminhos de esperança começam a ser pintados. Estas pinceladas nos iluminam por um caminho, onde a teoria, como uma prática social, é capaz de se constituir a partir do próprio contexto global no qual ela é firmada. Sendo estas questões que se relacionam com o futuro da humanidade, onde o trajeto antropológico de pessoa é um fator importante, ao pensarmos no resgate de uma perspectiva ético-política nas diferentes sociedades.

1.1.1 O trajeto antropológico de Abelardo da Hora

Ao pensar em como a forma do objeto artístico se faz conteúdo e como essa forma representa os devaneios do pensamento projetante do artista, é possível dizer do trajeto

antropológico de Abelardo, levando em consideração o que Eco (1986, p. 17) *apud* Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 59):

Da obra de arte transpiram a personalidade e a espiritualidade originais do artista, que antes de se manifestarem no assunto e no tema se manifestaram no irrepetível e pessoalíssimo modo de formá-la [...]. Conteúdo da obra é a própria pessoa do criador que, ao mesmo tempo, se faz forma.

Foi com entusiasmo que Abelardo falou da foto que ganhou na Universidade Federal de Pernambuco ao lado de Paulo Freire (HORA, 2014). Abaixo da foto de Freire havia o título “*Paulo Freire, a arte de ensinar*” e da foto de Abelardo “*Abelardo da Hora, a arte que ensina*”. Ao apresentar o trajeto antropológico deste artista, buscamos elementos que façam compreender tanto os motivos de sua arte que ensina, como os conhecimentos que produz.

Nascido nas terras da Usina Tiúma, na cidade de São Lourenço da Mata, Pernambuco, no ano de 1924, Abelardo Germano da Hora ficou conhecido nacional e internacionalmente por Abelardo da Hora. O jovem de origem humilde que almejava uma vaga no Curso Técnico em Mecânica acaba entrando no mundo das artes, uma vez que as vagas para o curso que almejava haviam acabado. Ingressou, juntamente com seu irmão, Luciano, no Curso Técnico de Artes Decorativas, onde descobriu seu espírito criativo e se apaixonou pela arte. Ainda no primeiro ano de curso, se destacou de tal modo que teve seu talento reconhecido com uma bolsa de estudos para a Escola de Belas Artes do Recife.

Na escola de Belas Artes, Abelardo foi eleito presidente do Diretório Acadêmico, posição que o levou a propor à direção da escola uma nova maneira de estudar artes. Ele pensou em sair das instalações do prédio e ir para a rua, fazer aulas ao ar livre, interagindo e desenhando o próprio mundo (GOUVEIA, 2015). Esta metodologia o inicia em seu estilo expressionista, que rompe com as influências das belas artes⁵ e do classicismo⁶; ainda leva o artista a se aproximar da realidade social. O olhar do artista para a vida imediata faz entender o caráter de denúncia refletido em suas obras, aspecto que Gouveia (2015, p. 8) ressalta a partir da fala do próprio Abelardo: “A minha arte é feita dos meus sentimentos e de meus pensamentos: nunca os separo”.

⁵ A expressão belas-artes se refere às manifestações artísticas visuais e plásticas que tem base em um ideal de beleza formal e contemplativo.

⁶ O classicismo na arte representa a retomada de valores da antiguidade clássica, como o equilíbrio e o rigor; trata-se de uma plástica mais racionalizada em padrões do que na sensualidade poética.

No período de 1942-1946, Abelardo viveu na casa de Ricardo Brennand⁷, que montou uma oficina para que trabalhasse com cerâmica. A temática forte do período em que trabalhou nesta oficina tinha origem nos elementos regionais da cultura popular. Seu modo de trabalhar e sua visão de mundo encantaram Francisco Brennand, filho de Ricardo Brennand, que posteriormente esqueceria a faculdade de Direito para tornar-se um artista renomado.

A partir de 1940, Abelardo começou a desenvolver obras com temáticas sociais, o que coincide com a tensão política e atrocidades da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), sendo uma das linhas temáticas que perpassaria toda a sua vida artística e o levaria a produzir a obra Hiroshima, em 1956. A denúncia das maldades que afligiam as sociedades é um tema que ele priorizou durante toda a sua vida. Como se observa em suas palavras trazidas por Gouveia (2015, p. 8): “Faço arte para mim e para a minha gente. Acho que o grande apelo atual da humanidade é a paz, o entendimento, a solidariedade e o amor, enfim. Pretendo que a minha arte seja mais uma voz a reforçar esse apelo”.

No ano de 1946, Abelardo viajou para o Rio de Janeiro, onde se organizou para concorrer no Salão Nacional de Belas Artes. Durante o tempo que viveu no Rio de Janeiro, seu interesse pelas questões políticas foi reforçado, pois ele passa a conviver com artistas, jornalistas e críticos de arte que frequentavam o mesmo restaurante que ele. Este estabelecimento ficou conhecido por Vermelhinho, devido aos pensamentos de esquerda dos clientes que o frequentavam, os quais também eram chamados pelo nome da cor vermelha. Vale ressaltar que Abelardo da Hora, enquanto pessoa política, se constituiu, conforme Iuri da Hora (2018), na força da própria arte. As paisagens do Recife o tocavam, de modo que elas contribuíram para o seu expressionismo engajado. Pois, ao ver os meninos pobres do Recife e suas habitações em palafitas, a falta de perspectiva do povo, o abandono e a condição de precariedade com as quais conviviam, Abelardo era tocado pela desigualdade, sentimento sempre esteve presente na sua trajetória artística e que o fazia se envolver com as questões políticas do País.

O salão Nacional de Belas Artes não chegou a acontecer, o que causou um grande alvoroço entre os artistas e jornalista na época. Foi fechado pelo então presidente Eurico Gaspar Dutra, que assumiu o país pelo golpe militar sofrido pela nação brasileira, em 1946, e que fez um governo reconhecido pela perseguição àqueles tidos por comunistas⁸. Ponto que nos faz pensar o cancelamento do salão como um primeiro ato desta perseguição, ao partirmos

⁷ Ricardo Coimbra de Almeida Brennand é reconhecido pelo seu rico acervo artístico e histórico que faz parte do espaço cultural Instituto Ricardo Brennand, no Bairro da Várzea na Cidade do Recife.

⁸ O termo comunista era usado amplamente para representar o grupo de pessoas que tinham pensamentos contrários ao do governo e que assumiam posturas de resistência à ordem imposta.

do fato que, historicamente, os artistas têm sido de certo modo associados ao comunismo e tachados de subversivos pelo sistema conservador. Nesta direção, Abelardo (2014) afirmou: “Isso encheu a minha cabeça de política, por causa dos protestos que os jornalistas faziam nessa matéria e do depoimento que eu dei. Porque o Governo, que era o Militar, deu às costas para a cultura” (HORA, 2014, p. 15-16). Decepcionado com o fato, Abelardo retornou ao Recife.

Em abril de 1948, o artista organizou sua primeira exposição de esculturas, que além de promover o encontro com Margarida Lucena, que viria a tornar-se sua esposa, também acabou sendo um ponto de encontro de artistas. Abelardo neste tempo já participava do Partido Comunista Brasileiro e o sucesso de sua exposição fazia crescer seu nome tanto como artista quanto como comunista (GOUVEIA, 2015). Na exposição, ele criou a Sociedade de Arte Moderna, que tinha como objetivo proteger os artistas, pois considerava o cancelamento do salão uma falta de respeito com os profissionais deste campo, bem como um exemplo da desvalorização da arte e da cultura.

Além de ser um dos escultores mais importantes de Pernambuco no século XX, ele ainda se destacou como poeta bissexto, desenhista, gravador e ceramista. Lecionou gratuitamente cursos de artes plásticas em um salão do Liceu de Artes e Ofícios do Recife – lá ele ensinou parte dos artistas recifenses de renome. Durante essas aulas trabalhava com um método que fazia aflorar o estilo pessoal de cada artista, onde tinha que criar uma imagem em três segundos, exercício que fazia com que colocassem ali seus impulsos sem pensar no desenho de ninguém. “respondia sem pensar em nada, respondia com todo ardor de seu pensamento e de sua emotividade, respondia com um traçado pessoal, como quem escreve” (HORA, 2009).

Segundo Hora (2014), estes foram tempos difíceis com relação à questão financeira, e por isso, junto com seus alunos, alugou um salão maior para que todos eles pudessem trabalhar e também continuar aprendendo ao vê-lo produzir suas obras. Nasce então o Ateliê Coletivo, que funcionou de 1952 até 1957, espaço no qual Abelardo atuou como diretor e professor. Ressaltou sua alegria em dizer “eu dei uma geração de artista de graça a Pernambuco” (HORA, 2009).

Durante esse período Abelardo idealizou obras representativas da cultura popular para a Prefeitura do Recife, as quais permanecem até hoje nos parques e praças da cidade. Ao mesmo tempo realizou exposições internacionais em países como China, Israel, União Soviética, Mongólia, Argentina, Estados Unidos e Países da Europa. Esta atuação, de certo

modo, influenciou seu título de delegado de Pernambuco na Seção Brasileira da Associação Internacional de Artes Plásticas da UNESCO, em 1956.

No período em que Miguel Arraes foi governador de Pernambuco e Pelópidas Silveira prefeito do Recife, Abelardo atuou como secretário municipal de Cultura e em 1961, criou a Lei nº 7.427, que obriga os edifícios com mais de mil metros quadrados a terem uma obra de arte, que só entrou em vigor na década de 80, durante a gestão de Gustavo Krause. Ainda durante a gestão de Arraes, foi um dos mentores do Movimento de Cultura Popular (MCP), pensando democratizar tanto as ações culturais, quanto educacionais para as camadas mais pobres. A força educativa da cultura se fazia presente tanto através das atividades de dança, música e teatro nas aulas da educação infantil e também no ensino profissionalizante, o qual Paulo Freire era responsável. Segundo Gouveia (2015, p. 15) as propostas do MCP vão ao encontro do “[...] sonho de Abelardo de alcançar um maior número de pessoas com o seu trabalho de educador de arte, tendo sempre como fim o bem-estar social”.

Quando o golpe militar de 1964 foi iniciado, Abelardo ainda trabalhava na direção municipal e estadual do Partido Comunista, e ao ter conhecimento da instauração do golpe propôs juntar-se a outros políticos para defender o Governador Miguel Arraes dos militares, por acreditar que o governo atual era legítimo e expressava a vontade do povo que havia escolhido como representante. Abelardo tentava provar à população que havia um contrassenso no que os golpistas anunciavam defender.

Com a recuada dos diretores que estavam à frente do partido, Abelardo abandonou seu cargo no Partido Comunista. Abelardo Filho (2014) relembra que, para seu pai, a política era sinônimo de seriedade, causa nobre, na qual qualquer um que resolvesse participar deveria ter a intenção de dedicar-se à coletividade acima de tudo. Acreditava que para diminuir a desigualdade que ele tanto denunciava em suas obras, era preciso um convívio solidário e cortês entre as pessoas e não o modelo grosseiro que era marca da ditadura militar.

Com a instauração do regime militar e de seu contexto de censura e repressão, Abelardo tornou-se um alvo recorrente. Os seus preceitos, as suas atividades políticas desenvolvidas no Partido Comunista e suas temáticas o colocavam na condição de subversivo. O resultado deste conjunto lhe rendeu cerca de 70 prisões; dessas, 30 foram relacionadas aos seus discursos que tratavam da economia nacional, do monopólio estatal sobre o petróleo e algumas ideias de resistência e de defesa dos ideais democráticos que vinham sendo destruídos.

Durante o período de repressão, Abelardo defendeu a população mais carente, marca de sua solidariedade. Ao visitar as praças nas quais seriam colocadas algumas de suas obras,

percebia a miséria e exploração das crianças, fato que impulsionou a criar a série de obras *Meninos do Recife* (1962) e a *Torre de Iluminação Cinética* (1959). Para ele, a torre chamaria a atenção das crianças, a movimentação das placas e sua projeção pela sombra despertaria a imaginação delas, seria então, um entretenimento e instigaria a criatividade sobre o mundo. Gouveia (2015, p. 8) apresenta o seguinte relato do artista:

Faço a minha arte respondendo a uma necessidade vital. Como quem ama ou sofre, se alegra ou se revolta, aprova ou denuncia e verbera. Fruto das coisas que a vida ensina. Reflexo da convivência social e fixação de elementos sedimentados pela cultura da humanidade no seu itinerário histórico-social. Tenho compromissos fundamentais com a cultura brasileira e com o povo da minha terra.

O acervo do artista foi atingido, várias obras foram censuradas e destruídas por suas temáticas terem uma inclinação a expressar a forte e triste realidade da época. O que ele lembra ao comentar que escondeu o que foi possível, mas que muitas obras foram destruídas (HORA, 2009). De acordo com Gomes (2018, p. 35-36):

O artista revelou violência de maneira poética e enfureceu os golpistas através de temáticas como a miséria do povo, o abandono do governo frente às camadas mais fragilizadas, a arrogância e a brutalidade, seu expressionismo e ideologia acabaram por ser o motivo pelo qual o artista foi tão perseguido.

Ele e sua família conviveram com frequentes invasões e revistas da polícia em sua casa, lugar no qual produzia e guardava algumas obras. Em conversa com Abelardo da Hora Filho⁹, em 2014, as tristezas das memórias do período aparecem em seu olhar. Ele relembra o quanto a família foi brutalizada em diferentes dimensões, como por exemplo, o acesso à escola não era possível, pois as escolas públicas não aceitavam matrícula de filhos de supostos comunistas, e nas particulares, o acesso, mesmo para quem tivesse condições, que não era o caso da família dele, não era fácil. Como a investida de policiais era rotineira, todos os vizinhos sabiam dos problemas de Abelardo com o regime militar e por isso quando os filhos do artista saíam de casa, todos os amigos que estivessem na rua se escondiam; não tinham amigos para brincar.

A violência também acontecia na ausência da figura paterna, que era provedora das necessidades da família. Havia um desencontro entre ele, seus filhos e esposa. A família não

⁹ Abelardo da Hora Filho faleceu em novembro de 2015. Era o sexto filho do artista e responsável pelo Instituto Abelardo da Hora, que preserva a memória do artista pernambucano. Durante todo o trajeto da pesquisa, ele mostrou-se envolvido e feliz com o trabalho que representava a história de vida de seu pai. Foi sempre muito atencioso e prestativo, abriu as portas do instituto e a vida de sua família com muito orgulho. O mesmo afirmou durante entrevista que levar adiante o legado de vida de seu pai era o seu projeto de vida.

tinha informações sobre o paradeiro dele nem sobre o estado de saúde ou até mesmo se estava vivo ou não. Margarida Lucena, esposa de Abelardo e mãe de seus sete filhos, – Lenora (1949), Sandra (1950), Lêda (1952), Ana (1954), Sara (1955), Abelardo Filho (1959) e Iuri (1961) – ficava em casa, não podia trabalhar e trazer alguma renda para a família. Não conseguia se concentrar e se dedicar ao cuidado dos filhos devido à aflição com a qual convivia. A infância das crianças lhes foi roubada. As filhas mais velhas assumiam, em alguns momentos, a criação de seus irmãos. Abelardo Filho ainda relatou que seu pai passava até cinco dias desaparecido, trancafiado em canis, sem condições até de ficar em pé. Não havia ao menos uma cela, pois grande era o número de presos. A falta de estrutura observada demonstra o total desrespeito que se tinha à dignidade humana.

No documentário “Abelardo da Hora”, da TV Senado de 2009, Margarida falou que ficava desesperada com o sumiço do esposo. No entanto, já era tão rotineiro que ela tentava se acalmar e apenas esperar pelo retorno. Contou que em uma noite, a angústia foi tanta que não conseguiu dormir. Neste momento, para ver se o sono chegava, ela criou uma poesia para sentir-se mais próxima a ele. Segue a poesia:

Noturno e espera/Da angustia a labareda se levanta e abre vertical o seu caminho.
/Depois do apocalipse entre cinzas adormece sem tocar o amanhecer./Fugidos da mente voam pássaros que no quarto flutuam a noite inteira./Aquarelas nas paredes se levantam e logo se apagam no meu sonho./Entre brumas navego e te pressinto, Abelardo, na noite que atravesso e aprisiono./Sobre a estrela maior do teu carinho, descanso, esqueço os anos que avançam. (TV SENADO, 2009)

Segundo Iuri da Hora (2018), Margarida Lucena era o porto seguro do artista, companheira de amor que possuía uma convicção inabalável tanto no talento quanto na verdade que o artista defendia. Quando Abelardo retornava para a família era sempre uma festa, mas as marcas da violência física e psicológica, rotineiras da época, não passavam despercebidas. Abelardo Filho (2014) recorda que seu pai sempre estava visivelmente triste e que ele não gostava de falar sobre o que estava acontecendo, para ele se tratava de um gesto de proteção, já que os filhos eram apenas crianças e o mundo que ele vivia era de grande horror.

No prontuário de prisões de Abelardo (SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA, 1964), o histórico de prisões do artista é justificado por ele ser considerado “comunista”, julgamento construído tanto por sua antiga filiação ao partido, quanto pelas inclinações político-sociais observadas em suas obras. O Estado o condenou ao expurgo, termo que

possui vastos significados, e aqui se aproxima do desejo que tinham de livrar-se dele: ele era alguém indesejado frente aos ditames da época.

Neste mesmo prontuário (SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA, 1964), o desrespeito e a censura atribuída ao artista são justificados como sendo resultado de seu idealismo baseado em falsas definições de liberdade e direitos humanos. Também é mencionada de maneira preconceituosa sua origem humilde, que seria o motivo de sua participação no Partido Comunista, que o definiria como agitador e/ou revolucionário. Essas acusações foram o suficiente para que Abelardo não fosse digno de ser considerado cidadão, até seu renome artístico foi ameaçado. Durante toda a perseguição sofrida, continuou criando obras de natureza contestadora, um exemplo de resistência política através da arte. Ao denunciar a falsa ideia de prosperidade pregada pelo civil-militarismo, foi censurado (GOMES, 2018). A sensação que esse horror causou é de que existia a vontade de apagar o nome dele da história.

Depois de tantas prisões, é graças ao parentesco com Augusto Lucena, seu cunhado que havia assumido a prefeitura da cidade de Recife com a cassação de Pelópidas Silveira, que Abelardo não teve o mesmo fim que os demais companheiros da direção do Partido Comunista: a morte. Quando descobriram esse laço, amenizaram as penalidades que ele viria a sofrer, e assim, mesmo com todas as acusações que tinha, ele escapou.

Depois disso, a situação de Abelardo no Recife ficou insustentável. A falta de condições de trabalho fez com que fosse morar em São Paulo - lá atuou como cenógrafo da TV Tupi, indicado pela amiga Lina Bo Bardi, casada com Pietro Maria Bardi, diretor do Museu de Arte de São Paulo (MASP). (GOUVEIA, 2015, p. 14)

Mesmo com a censura e as punições advindas do regime militar, o desejo de romper com as amarras culturais e de denunciar a condição de miséria que aprisionava o povo, ele não amenizava o tom. Sua poética continuava forte. Logo, sua produção artística é uma valiosa representação estético-política sobre a memória e a verdade sobre o regime militar. Sua solidariedade o levou a registrar e denunciar as mazelas sofridas pelo povo, as quais são presentes ainda hoje.

Além de toda a denúncia vista em seu estilo de fazer arte, sobressaindo-se a indignação pessoal, ele também militou pela educação. Como professor, sempre expressou seus ideais e seus anseios. Segundo Gouveia (2015, p. 12), Abelardo afirmou que “Na luta de trabalho constante no seio do povo, a gente aprende e a gente transmite”. Assumia um compromisso de formar artistas com consciência política, aconselhava os jovens artistas a

fazerem arte constantemente, fazendo dela algo essencial para a vida do artista, algo tão necessário quanto a alimentação (GOUVEIA, 2015). Segundo Iuri da Hora (2018), a liberdade era um ponto importante em sua visão educativa, seja como pai ou como professor. Não havia cartilhas para seus alunos seguirem, nem imposição de profissões para seus filhos adotarem. Iuri reforça que estes traços do artista refletem a própria educação que ele recebeu de sua mãe, Severina da Hora, mulher que se destacava por sua força, consciência política e social.

O artista se preocupava com o descaso político, com a população oprimida. Para ele, a postura do estado era algo terrível e feria os seus ideais políticos. É sobre este aspecto que Abelardo Filho (2014) lembrava do seu pai como defensor da felicidade das pessoas, nascidas não para se machucarem umas às outras, mas para serem felizes. Os desencontros de ideias, o abandono e a falta de amor não deveriam ser motivos para que as pessoas hostilizassem as pessoas mais fragilizadas, pois elas são a sociedade também.

Seu acervo é rico em obras expressionistas que expressam o imaginário sobre a realidade. Suas obras mostram valores e pensamentos sociais que contribuem com uma reflexão mais profunda sobre a existência. Abelardo fez arte para o povo como um apelo em prol dos mais fragilizados; os sem voz perante a dominação do sistema são um grito a ressoar sempre que forem vistos (GOMES, 2018). Revelam a íntima relação com o período da ditadura civil-militar em Pernambuco e as questões que estiveram associadas a este momento, a exemplo da condição de miséria que é reforçada pelo “milagre econômico” defendido pelos militares. O trato dos governantes com as classes mais pobres e a quebra da estrutura social relaciona-se também com a perseguição e represália que a população sofreu.

Exemplo de amor pela vida, ao voltar a Recife em 1968, ele retoma e conclui seu curso de direito na Faculdade de Olinda e passa a trabalhar com o seu irmão Luciano, que possuía uma empresa de pesca. Ele nunca trabalhou com advocacia e, com o passar dos anos, voltou a produzir suas obras: “Ao retornar ao circuito de exposições, espalha a beleza de sua arte em diversas cidades brasileiras e no mundo” (GOUVEIA, 2015, p. 14). Seu endereço, na rua do Sossego, bairro da Boa Vista, no Recife, além de residência, passou a ser uma oficina-escola e, em 2004, credenciado pelos Ministérios da Justiça e da Cultura, passa a ser também espaço do Instituto Abelardo da Hora.

Em 2012, durante o governo da presidenta Dilma Rousseff, Abelardo recebeu a Ordem do Mérito Cultural. Em agosto de 2014, e ainda em plena atividade, foi internado com pneumonia; em setembro seu estado de saúde piorou. Abelardo morreu aos 90 anos e sua memória ficou eternizada em suas obras: mais de 1800 peças de diferentes tipos de expressão.

Seu acervo em 2018 foi doado para o estado da Paraíba, que construiu um espaço para abrigá-las, além de se responsabilizar em preservar e divulgar a memória do artista, cumprindo todas as exigências de seus herdeiros, as quais o Governo de Pernambuco não demonstrou interesse em cumprir.

Assim, ressaltar o percurso da vida e obra do artista contribui para reforçar o sentimento de luta que marcou sua passagem neste mundo, sua vida “reflete a força e caráter com que muitos resistiram e deram suas vidas ao oferecer resistência ao governo enquanto lutavam pela liberdade e democracia no País” (GOMES, 2018, p. 36).

1.2 Estado da arte do conhecimento sobre educação estética

Para sabermos se existem pesquisas desenvolvidas na mesma temática que a nossa, iniciaremos a partir do repositório institucional da UFPE, mais especificamente da produção científica de nosso Programa de Pós-graduação, o estado da arte do conhecimento sobre a educação estética. Nesta base de dados, verificamos uma ausência significativa quanto à realização de pesquisas que incluíssem os temas centrais de nossa pesquisa – arte, educação estética e educação estético-política – em suas abordagens. Consideramos que as 50 produções cadastradas discutem temas variados e alguns têm aparecido com maior frequência, como mostra a tabela abaixo.

Tabela 1 - Mapeamento realizado na base de produções científicas do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea.

Temas	Número de trabalhos
Educação Infantil	7
Educação Integral	6
Gênero	6
Uso de tecnologias	5
Questões de etnia e raça.	5
Formação	4
Educação do campo	3

Ensino de Matemática	3
Políticas de avaliação	2
Livro didático	2
Religiosidade	1
Currículo	1
Estagio supervisionado	1
Ensino de arte	1
Educação na América Latina	1
Total de dissertações	49

FONTE: A Autora (2018)

Compreendemos por esse mapeamento, que não há produções em nenhuma perspectiva temática que apresentem a memória histórica como ferramenta teórico-metodológica. A questão da educação em/para os direitos humanos pode ser observada nas contextualizações trazidas pelas dissertações que refletem sobre gênero, relações étnicas e raciais e as relações entre educação e religiosidade. No que se refere ao tema arte, o encontramos apenas em uma dissertação do ano de 2014, de autoria da aluna Maria Alves da Silva e produzida sob a orientação da professora Conceição Gislane Nóbrega Lima Salles, intitulada: *Arte e seu ensino: sentidos atribuídos pelas vozes das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental*. A qual tem por uma perspectiva sensível investiga os sentidos da arte e seu ensino a partir da fala das crianças, uma abordagem que difere da nossa devido ao nosso objeto ser a educação estética, mas que conversam entre si na ideia que se tem para a estética.

Em seguida, consideramos pertinente realizar uma busca em outras três bases de dados: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Associação Nacional de Direitos Humanos, Pesquisa e Pós-Graduação (ANDHEP); Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES (CTD). Quanto ao critério temporal escolhido, foram observadas a viabilidade e a economicidade (LAKATOS, 2005), optando assim, por pesquisas desenvolvidas nos últimos dez anos. Justificamos, primeiramente, por um mapeamento construído a partir de uma base de dados mais recente, que é condizente com o fato das pesquisas sobre o nosso tema terem tomado mais “corpo” após a criação do Comitê de Educação em Direitos Humanos, o que só ocorreu por volta do ano de 2003.

Pensando também no rigor que se espera de uma pesquisa científica (BRANDÃO, 2012), a escolha do tempo também é indispensável quando pensamos em uma análise mais profunda, onde não ficaremos restritos a palavras-chave e resumos; adentraremos em sua introdução e no próprio corpo do texto, sempre que se fizer necessária uma melhor compreensão do que está sendo abordado – a fim de não excluir pesquisas pertinentes ou até mesmo incluir pesquisas que se relacionavam com a nossa, apenas em um primeiro entendimento a partir de uma apresentação superficial da pesquisa, como se dá em alguns resumos (FERREIRA, 2002). Isso acaba comprometendo o rigor da pesquisa e colaborando para uma conclusão apressada e equivocada quanto ao estado do conhecimento da temática em determinado tempo e espaço.

Ao buscar compreender as abordagens relevantes de outros estudos que se assemelham com nossa temática, referente às pesquisas em educação, visitar e explorar os trabalhos encaminhados a ANPEd, torna-se uma escolha essencial, uma vez que esta associação vem atuando na universalização e no desenvolvimento da educação em nosso país. Isso permite aos pesquisadores,, tanto da Graduação quanto da Pós-graduação, promover e aperfeiçoar o desenvolvimento de suas pesquisas na área de educação, entrelaçando a cultura e a ciência e levando em consideração a justiça social, a participação democrática e a liberdade.

Assim, neste banco de dados, observamos que o grupo temático – GT mais sugestivo à nossa busca seria o GT24. Seu título, *Educação e Arte*, é mais próximo à temática de nossa pesquisa. Entretanto, para atender ao rigor da pesquisa e compreender melhor o olhar que a arte e a educação em direitos humanos tiveram no contexto das pesquisas em educação, consideramos interessante ampliar a busca aos demais GTs. Deste modo, fizemos o levantamento a respeito do estado do conhecimento em todos os GTs propostos pela ANPEd usando os seguintes descritores: *arte; educação, arte; educação em direitos humanos e arte; educação estéticas, arte; memória*. Os resultados nos trouxeram algumas reflexões.

O que primeiro chamou nossa atenção foi o fato do descritor *arte; educação em direitos humanos* não apresentar resultados na busca em nenhum dos 23 Gts da ANPEd. Isso nos faz refletir que a falta de representatividade desses termos nos mostra uma das “lacunas” da educação, que seria a falta de interdisciplinaridade da educação com um de seus eixos mais sensíveis e fundamentais para uma formação mais humana, a educação em direitos humanos.

Tal desdobramento levou-nos a uma busca mais subjetiva que tentasse encontrar outras formas de aproximação com a dimensão estético-política da educação a partir do tema *Educação em direitos humanos*. Nesta busca, observou-se um número relevante de trabalhos que estabelecem uma conexão com direitos humanos. Em determinados Gts, podemos

encontrar pesquisas sobre a garantia de alguns direitos, como: o direito à educação de várias pessoas (crianças, adultos, jovens infratores, pessoas com deficiências), o direito à educação do campo, as ações afirmativas, as questões de gênero e cidadania, são exemplos de uma vasta produção temática que aborda os direitos humanos. Exemplifica assim, a fragilidade da cultura de educar em/para direitos humanos, que visa fazer da escola um espaço de reflexão e atuação.

Observamos, igualmente, o afastamento tanto dos objetivos da PNEDH (Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos) quanto dos próprios PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) em sua afirmação quanto aos temas transversais dentro da educação.

Em relação ao resultado do mapeamento, podemos conhecer as nuances que a arte apresenta nas pesquisas em educação. Observamos um silenciamento quanto a uma abrangência mais sensível da arte em suas potencialidades para a educação, assim como a falta de relacionamento dela com os temas transversais dos PCN. As pesquisas que trazem o tema arte tendem a abordar geralmente: os percursos educacionais e suas perspectivas quanto à docência de arte e produção artística; as contribuições de artistas plásticos para o ensino de arte; as implicações da sociedade no processo de artes na escola, assim como na produção artística; a arte como adjetivo para uma forma de ensinar e de ser do sujeito.

Vale salientar que apenas uma pesquisa se sobressaiu às outras, por apresentar uma abordagem mais próxima da temática arte, tal como propomos na nossa pesquisa: a arte enquanto potência. Assim, tal pesquisa, que é resultado de uma busca geral em todos os GTs da ANPEd, faz uma abordagem sobre o papel da arte na formação cultural do ser humano, embasadas por Lukács, quanto a questões estéticas e por Vygotsky quanto à psicologia da arte. Conforme apresentamos na tabela 2.

Tabela 2 – Mapeamento dos artigos científicos encontrados nos GTs da ANPEd que não são foco principal da busca.

GT17- Filosofia da educação			
Título/autor	Categoria	Data	Reunião
<i>Arte e formação humana em Lukács e Vygotsky</i>	Artigo científico	2008	31
Newton Duarte			
Total de artigos científicos: 01			

FONTE: A Autora (2018)

Partindo para a busca no GT24, considerado mais propício a possibilitar um retorno significativo de pesquisas convergentes com a nossa, percebemos a necessidade de realizar a busca a partir dos descritores trazidos anteriormente e também de fazer igualmente a sua confirmação por meio de uma busca geral no acervo das Reuniões Científicas Nacionais da Associação. Observamos que os resultados só retornavam pesquisas publicadas nos anos de 2013 e 2015. Observamos também, que para este GT constavam apenas 40 pesquisas por esse caminho de busca. Então, para garantir a coerência e o rigor deste trabalho minucioso, obedecemos às necessidades da pesquisa e repensamos nossas buscas. A partir desse fato, fizemos o levantamento de todos os estudos aceitos por este GT desde sua criação na ANPEd, chegando a um aumento significativo da quantidade de pesquisas apresentadas.

Tabela 3 - Mapeamento geral de artigos científicos comunicados no GT24

Reunião anual	Tema central	Local/Data	Quantidade de artigos Científicos
32º	Sociedade, cultura e educação: novas regulações?	Caxambu/MG Outubro de 2009	15
33º	Educação no Brasil: o balanço de uma década	Caxambu/MG Outubro de 2010	14
34º	Educação e justiça social	Natal/RN Outubro de 2011	16
35º	Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI	Porto de Galinhas/PE Outubro de 2012	14
36º	Sistema nacional de educação e participação popular: desafios para as políticas educacionais	Goiás/GO Outubro de 2013	18
37º	PNE: tensões e perspectivas para à educação pública brasileira	Florianópolis/SC Outubro de 2014	22
38º	Democracia em risco: A pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência	São Luís/MA Outubro de 2017	20
Total de artigos científicos: 119			

FONTE: A Autora (2018)

De tal modo, em uma busca mais apurada, realizada neste GT mais específico, encontramos as principais abordagens referentes à temática ampla na educação, que é a arte. Obtivemos com frequência resultados que traziam propostas não diretamente interligadas com

a nossa ideia de arte (*potência estético-crítica e transformadora*); os focos principais encontrados fazem uma abordagem mais sucinta, como: algumas aproximações tímidas com experiências estéticas; formação de educadores de arte; concepções sobre o ensino de arte; sobre a avaliação; questões sobre o ensino de música e seu currículo; metodologias e observações do desenvolvimento do ensino de artes em escolas; trabalhos a respeito da filosofia das diferenças e de propostas de análise de cartografias em educação; como acontece a abordagem feita com imagens e outras aproximações de arte na educação.

A respeito da arte e de suas possibilidades, na busca de uma educação que objetiva atingir além da razão e das objetividades, procuramos por propostas que relacionem a arte com a essência sensível das pessoas, de modo a apontar direções de como nos portar nos momentos de agitação mais profunda de nossas emoções. Uma educação que priorize as emoções, sinônimo da essência humana, e que não esqueça que as pessoas são capazes tanto de amar, quanto de odiar. Condições de entendimento entre arte e educação que ficaram sem abordagem nos trabalhos observados.

Tabela 4 - Mapeamento de artigos científicos encontrados no GT24

Data/Reunião	Título/Autor/Instituição
2009/32°	<p><i>Leitura poética em sala de aula: um exercício indispensável à humanização.</i></p> <p>Cynthia Agra de Brito Neves/UNICAMP.</p> <p>Foco: A importância da leitura clássica e erudita, tendo o texto poético como instrumento indispensável ao processo de formação humana dos alunos, advinda do prazer deste tipo de leitura que acaba por ser uma prática que exercita a ética e a estética.</p>
2009/32°	<p><i>Marcuse: possibilidade de ruptura com a sociedade unidimensional.</i></p> <p>Juliana De Castro Chaves/UFG.</p> <p>Foco: A contribuição de Herbert Marcuse para a compreensão da junção autonomia e arte, considerando a arte como política e afirmando que a formação do sujeito acontece pelos sentidos, os quais são desconsiderados na sociedade focalizada na racionalidade técnica. Assim, o trabalho traz a arte como intervenção psicossocial na formação do sujeito em contato com a cultura.</p>
2012/35°	<p><i>Arte e educação em a revolução dos bichos de George Orwell</i></p> <p>Giovana Scareli/UNIT.</p> <p>Foco: A abordagem de questões importantes da sociedade a partir da obra literária A Revolução dos Bichos, 1945 de George Orwell. A obra é uma alegoria que traz uma crítica aos regimes totalitários e às desigualdades sociais. Observa-se a importância de tratar problemas da sociedade por uma abordagem que resulte da observação e sensibilidade frente à obra.</p>

<p>2013/36°</p>	<p><i>No entrecruzamento de linguagens... A arte e o corpo para pensar a educação e a formação do humano</i></p> <p>Andrisa Kemel Zanella – UFPEL Lúcia Maria Vaz Peres – UFPEL</p> <p>Foco: Pensar a educação e a formação humana a partir de intersecções entre o corpo e a arte, por uma abordagem sensível e fundamentada no imaginário de Gilbert Durand e no Corpo Biográfico de Danis Bois.</p>
<p>2015/37°</p>	<p><i>Arte e educação: perspectivas ético-estéticas.</i></p> <p>Maria Regina Johann – UNIJUI</p> <p>Foco: A dimensão ético-estética como possibilidade de ressignificação da arte na educação escolar, uma vez que a especificidade da arte permite a abertura de caminhos para o acontecimento da experiência estética e da prática social.</p>
<p>2015/37°</p>	<p><i>Pedagogia de cartazes: artes, sensações, vulnerabilidade e aprendizagem.</i></p> <p>Daniele Noal-Gai/ UFRGS.</p> <p>Foco: Estudos de arte e memória numa perspectiva contemporânea, onde se observa a retirada de argumentos de entendimento das faculdades intuitivas. Os estudos se dão na valorização de um estilo em educação e em artes, a “pedagogia de cartazes”. Partindo da Filosofia Nômade, como dos escritos de Henri Bergson.</p>
<p>2015/37°</p>	<p><i>Reflexões para um pesquisar na interface da educação e da arte: convergindo desejo, memória e arquivo pessoal.</i></p> <p>Fabíola Cirimbelli Búrigo Costa/PPGE-UFSC.</p> <p>Foco: A ideia de coleção em Benjamin (2012), inspirada pelo romance Museu da Inocência de Pamuk (2011), com as pesquisas em educação e em arte, buscando convergir desejo, memória e arquivo pessoal, o qual nos faz perceber a potência dos arquivos e museus escolares.</p>
<p>2015/37°</p>	<p><i>Pedagogia do Flâneur ou, do problema do contato em contextos formativos.</i></p> <p>Eliana Satie Sato/IFTO/UFMS</p> <p>Foco: A formação humana a partir da aproximação por laços que unem os indivíduos e permitem outra forma de olhar para o real; menos rígida, menos interessada, mais estética e mais politizada, onde a dimensão política da sensibilidade apresenta, não obstante, a figura baudelaire-benjaminiana do <i>flâneur</i> como dispositivo de catálise entre o campo da experiência humana e o campo da reflexão pedagógica.</p>
<p>Total de artigos científicos: 08</p>	

FONTE: A Autora (2018)

A respeito da próxima base de dados visitada, a ANDHEP foi escolhida por ser uma Associação que desde 2003 contribuiu para a formação científica de pesquisadores, em especial aqueles que abordam temáticas que envolvem os direitos humanos. A ANDHEP procura avançar no nível de pós-graduação, tanto na pesquisa como no ensino dos direitos humanos. Logo, por ser um meio de divulgação dos saberes acumulados pela militância política, é um lugar onde podemos observar o modo que a temática de nossa pesquisa vem

sendo abordada pelos pesquisadores especializados na área dos direitos humanos. Assim, ao iniciarmos a busca nesse banco de dados, observamos que constam cinco encontros que abrangem o período que consideramos pertinente para nossa pesquisa, anteriormente justificado. Ficamos sem acesso ao 6º encontro realizado, visto que seus anais não estão disponíveis na página. Os eventos, a princípio, eram anuais e a partir do ano de 2010, passaram a ser realizados a cada dois anos.

O resultado que obtivemos nesta base de informações nos confirma a originalidade de nossa pesquisa, uma vez que não encontramos trabalhos que relacionassem nossas categorias temáticas da maneira que desejamos fazer. Assim, encontramos alguns trabalhos que tratam dos temas: educação em direitos humanos, memória e arte, mas apresentando um olhar diferente do nosso. Nos trabalhos encontramos uma abordagem sobre educação em direito humanos, cuja perspectiva principal é a necessidade de formação de profissionais multiplicadores de uma cultura em direitos humanos, assim como a socialização de conhecimentos mínimos sobre os direitos humanos na busca por uma formação cidadã dos sujeitos.

No que se refere às pesquisas que envolveram a temática arte, o seu aspecto principal é usá-la como ferramenta prática em propostas que tratam da ressocialização tanto de adultos que estejam em cumprimento de penas, quanto dos jovens em medidas socioeducativas. A arte é pesquisada com a finalidade de acolher as emoções de pessoas que passam por momentos de privação de liberdade, assim como para enriquecer as práticas criativas na abordagem das temáticas voltadas para a educação em direitos humanos.

Quanto à temática da Memória, categoria que nos retornou com mais proximidade, encontramos na maioria das pesquisas uma abordagem voltada para a discussão quanto ao direito à memória e a sua preservação, assim como a sua contribuição no campo da justiça de transição. Sobressaindo a estas pesquisas, encontramos outras que tratavam da construção da memória, assim como em nossa pesquisa, as quais se apresentaram em quantidade discreta e estão detalhadas na tabela abaixo.

Tabela 5- Mapeamento de artigos científicos encontrados na ANDHEP.

V Encontro anual da ANDHEP – Direitos humanos, democracia e diversidade - Setembro de 2009, UFPA, Belém (PA)	
GT	Título/Autor/Foco

GT01 – Teoria e História dos Direitos Humanos	Quando o passado confere sentido ao presente: olhares femininos sobre a ditadura militar brasileira. Sheila Stolz- NUPEDH/FURG; Rita de Cássia Grecco dos Santos - NUPEDH/FURG Foco: Construir memória por meio de documentas e dar voz às mulheres, na condição de mães, filhas, esposas, ou companheiras daquelas pessoas identificadas pela Ditadura Militar como “subversivas” e que sofreram com as atrocidades e os inúmeros tipos de perdas provocadas pelo então Regime de exceção.
GT07 - Violência, Políticas de Segurança Pública e Direitos Humanos	Narrativa e superação do trauma: a memória de mulheres vítimas de violência doméstica Douglas Antônio Rocha Pinheiro (UFG/UnB) Isivone Pereira Chaves (Uni-Anhanguera) João Denes Ferraz (UFG) Foco: A construção da memória sobre a violência contra as mulheres realizadas a partir de um curta-documentário chamado "Memórias de sombras", trazendo o testemunho como modalidade crucial de aproximação compreensiva dos traumas, bem como sua superação, trazendo novas possibilidades de generalização de um novo significado sobre esse mesmo passado, possivelmente mais abrangente e inclusivo.

7º Encontro anual da ANDHEP – Direitos humanos, democracia e diversidade – Maio de 2012, UFPR, Curitiba (PR)

GT	Título/Autor/Foco
GT04 - Políticas Públicas e Direitos Humanos	“Memoria y Memoriales. Las Baldosas en Argentina como expresión de las memorias resistentes” Graciela Cecília Samanes– PECOS/UBA Foco: Valorizar a memória da ditadura na Argentina a partir de intervenções públicas com azulejos resgatam a história de desaparecidos trazendo visibilidades aos militantes dos anos de 60 e 70 .

Total de artigos científicos: 03

FONTE: A Autora (2018)

Referente ao mapeamento das produções dos cursos de Pós-graduação, escolhemos a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), que foi idealizada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Seu acervo abrangente integra e dá acesso a todas as teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. A busca nesta plataforma aconteceu por um trabalho rigoroso, onde tivemos que pensar descritores mais apurados do que os que já estávamos usando, devido ao fato das pesquisas observadas estarem se distanciando da temática em questão. Assim, a fim de alcançar temas que pudessem se aproximar mais dos nossos, usamos os seguintes descritores nesse momento do mapeamento: *arte; educação, arte; estética, arte; direitos humanos, estética; direitos humanos, estética; educação em direitos humanos, memória histórica; subjetividades.*

Observamos nas buscas por esses descritores que a arte é abordada por visões variadas. Algumas pesquisas relacionavam a arte como um meio de sensibilizar estudantes da área de saúde e como prática terapêutica dentro dos ambientes hospitalares. Com frequência, na área de educação aparecem estudos que abordam a proposta triangular de Ana Mae Barbosa para o ensino de artes. Tivemos trabalhos igualmente relacionados com a educação a partir da visita a museus, a arte relacionada à cultura popular e outros trabalhos voltados à formação de professores e currículo. Uma temática que não observamos na ANPEd, mas que neste espaço estava presente, foram os estudos a respeito do corpo em discussões sobre o teatro, a dança e a música.

Deste modo, afirmamos que não foram encontradas pesquisas que tratassem da mesma discussão que a nossa, mas consideramos importante ressaltar as pesquisas que têm relação com a nossa temática a partir de abordagens sensíveis sobre assuntos que também trabalhamos, como as subjetividades, a educação estética, e o potencial crítico-reflexivo da arte, que é capaz de conectar o observador com o mundo e a realidade presente na vida coletiva. Assim, organizamos estas pesquisas na tabela abaixo, onde na coluna referente ao nível, a letra *D* é o doutorado e a letra *M* corresponde ao mestrado.

Tabela 6 - Mapeamento de trabalhos encontrados no BDTD

Instituição/programa	Nível	Título/autor
Universidade de São Paulo - USP Programa de Educação/2017	D	Dewey: estética social e educação democrática. Ofélia Maria Marcondes Foco: A partir da filosofia da experiência de Dewey, investiga a relação entre a experiência estética e a educação. Colocando a arte como conhecimento que insita pensamento eleva a educação e a democracia
Universidade de Brasília- UNB Programa de Pós-graduação em Psicologia/2017	D	Eros, arte e desejo: compreensões sobre a obra de Pablo Picasso. André Luiz Picolli da Silva. Foco: Compreender o potencial da arte no processo de formação humana, a partir da análise da arte de Picasso e da sublimação do observador através de uma abordagem psicanalítica.
Universidade Federal de Brasília-UNB Programa de Pós-graduação em Filosofia/2017	M	Ética como estética da existência: morte do homem e ontologia de nós mesmos no pensamento de Foucault. Jefferson Martins Cassiano Foco: Discutir a ética a partir da estética levando em conta os discursos de Foucault, e sua relação com o comportamento

		humano.
Universidade Federal de Brasília-UNB Programa de Pós-graduação em Política social/2017	D	Hip Hop e América Latina: relações entre cultura, estética e emancipação. Eduardo Gomor dos Santos Foco: Analisar as letras musicais em sua dimensão estética como possibilidade de emancipação das principais relações imperialistas.
Universidade Estadual Paulista-UNESP Programa de Educação/2015	M	Ensino de arte: concepções subjacentes às práticas e sua contribuição no processo de emancipação humana. Uelinton Castro Foco: Refletir sobre as concepções controversas que influenciam os professores no processo ora de emancipação humana e estética, ora de formação alienada.
Universidade de Brasília-UNB Programa de Artes/2015	D	O evento artístico como pedagogia Maria del Rosário Tatiana Fernandez Mendez Foco: A partir da experiência estética de Dewey se discute as maneiras pelas quais o momento artístico pode ser um momento pedagógico
Universidade Federal do Rio Grande do Sul Programa de Pós-Graduação em Educação /2015	M	Como viver na escola: relações entre arte, educação e docência Karine Storck Foco: discutir a vida na escola a partir da arte, fundamentando-se em Loponte (2005) / “docência artística”, Foucault (2004b) / “estética da existência” e Nietzsche (2012) / “vida como obra de arte”.
Universidade Federal da Bahia-UFBA Programa de Pós-graduação em Educação/2015	D	A educação estética como possibilidade de emancipação dos sujeitos no ensino da arte: desdobramentos e implicações. Rosana Soares Foco: Visa mapear artigos da Associação Nacional de artes Plásticas para compreender as possibilidades da educação estética para a emancipação.
Universidade Federal do Espírito Santo-UFES Programa de Pós-graduação em Educação/2014	M	Experiência sensível na educação: um encontro com a arte. Dulcemar da Penha Pereira Uliana Foco: Analisar a importância da experiência estética ainda na infância, na busca por uma educação ampla do ser.
Universidade Federal de São Carlos- UFSC Programa de Pós-	M	Habermas e a educação: a práxis comunicativa no horizonte do pensamento pós-metafísico. Paulo Rogério da Silva

graduação em Ciências Humanas/2014		Foco: Apresentar uma práxis educativa que valorize a integralização de uma racionalidade moderna, voltada a intersubjetividade (Jurgen Habermas), de modo a assegurar aprendizagens que objetivem além da educação redutora e instrumental, as interações estéticas.
Universidade de Brasília-UNB Programa de Pós-graduação em Artes/2014	M	Imagem dissenso: rastro digital como potência estético-política Luiz Felipe Barcelos Macêdo Foco: Discutir os modos de perceber a imagem em sua dimensão estético-política, a partir da análise das Tecnologias de Comunicação e Informação.
Universidade Federal de Ouro Preto-UFOP Programa de pós-graduação em Estética e filosofia da Arte/2014	M	A dimensão política da arte na obra de Hebert Marcuse. Daniel Amorim Gomes Foco: Analisar e afirmar a dimensão política da arte, a partir da análise da obra de Hebert Marcuse.
Universidade de Brasília-UNB Programa de Pós-graduação em Comunicação/2014	D	Da estética do fluxo à estética em fluxo: experiência e devir entre arte, mídia e comunicação. Gabriella Pereira de Freitas Foco: Investigar o fluxo manifesto na forma estética a partir do uso das artes midiáticas.
Universidade de São Paulo-USP Programa de Pós-graduação em Educação/2014	M	Mito, Arte e Educação: O imaginário em Harry Potter Julio Pancrácio Valim Foco: A partir de uma abordagem antropológica do imaginário (Gilbert Durand), discute as concepções pedagógicas nos distintos entendimentos da condição humana, de modo a validar uma leitura mito hermenêutica da obra Harry Potter.
Universidade Federal de São Carlos-UFSC Programa de Pós-graduação em Ciências Humanas/2014	M	(Re)pensar as imagens nas práticas escolares Maria Cristina Luiz Ferrarine Foco: discutir sobre as possibilidades da imagem nas práticas escolares, salientando-a como prática que desenvolve a cultura de atitudes críticas a partir de pensamentos plurais.
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES Programa de Pós-graduação em Educação/2013	D	Educação estética no ensino médio integrado: mediações das obras de arte de Raphael Samú. Priscila de Souza Chisté Foco: investigar a educação estética a partir da arte na educação de jovens e adultos e a sua contribuição em uma cultura que compreenda as múltiplas realidades da contemporaneidade a partir da análise de obras de Raphael Samú.
Universidade Estadual Paulista Júlio de	M	A representação do feio na arte: um breve estudo sobre quatro gravuras de Francisco Goya.

Mesquita Filho Programa de Pós-graduação em Artes/2013		Sandra Regina Marin de Oliveira Foco: Analisar as expressões de acontecimentos históricos nas artes, usando as obra e vida de Goya, e as transformações de conceitos que permitem uma arte que traz o conceito de grotesco ao eliminar certos modelos na história da arte.
Universidade de Brasília-UNB Programa de Pós-Graduação em Comunicação/2013	M	Conformação contemporânea do barroco na identidade cultural brasileira. Délcia Silva Francischetti Foco: Resgatar a influência do barroco na formação da identidade brasileira ao discutir o modo pelo qual seus componentes estéticos contribuem para um discurso político-pedagógico.
Universidade Federal de São Carlos-UFSC Programa de Pós-graduação em Ciências Humanas/2012	D	Bakhtin e Paulo Freire: a relação do eu e do outro e as relações dialógicas para a prática da liberdade DanitzaDianderas da Silva Foco: Enfatizar o caráter histórico, subjetivo e ideológico na formação do eu e do outro nas relações dialógicas, na educação libertadora.
Universidade Federal da Paraíba- UFPB Programa de Pós-graduação em Filosofia./2011	D	A Temporalidade do Belo: Caminhos para uma filosofia da arte pós-idealista a partir de Gadamer. Cecília Mendonça de Souza Leão Santos Foco: Reconhecer as verdades que a arte desvela, de modo a observar a possível atualização do passado no presente. A partir da maneira que Hans-Georg Gadamer se apropria da tradição do idealismo alemão para sobrepô-la.
Universidade de Brasília- UNB Programa de Pós-graduação em Psicologia/2010	M	Vida para a arte e arte para a vida: lugares da educação em arte na constituição subjetiva Anai Haeser Pena Foco: relacionar a construção subjetiva do ser a partir da educação em artes, tendo como base os discursos das experiências de pessoas com a arte.
Universidade de Brasília-UNB Programa de pós-graduação em Artes/2010	M	Arte computacional e experiência estética. Carlos Corrêa Praude Foco: abordar a experimentação estética por meio da arte computacional e do imaginário sobre Nuvem, baseando-se na narrativa poética de Bachelard.
Total de pesquisas: 22		

FONTE: A Autora (2018)

Assim, com base no trabalho meticuloso do estado da arte, o mapeamento nos mostra que existem pesquisas com nossas categorias temáticas: educação estética, sensibilidades e

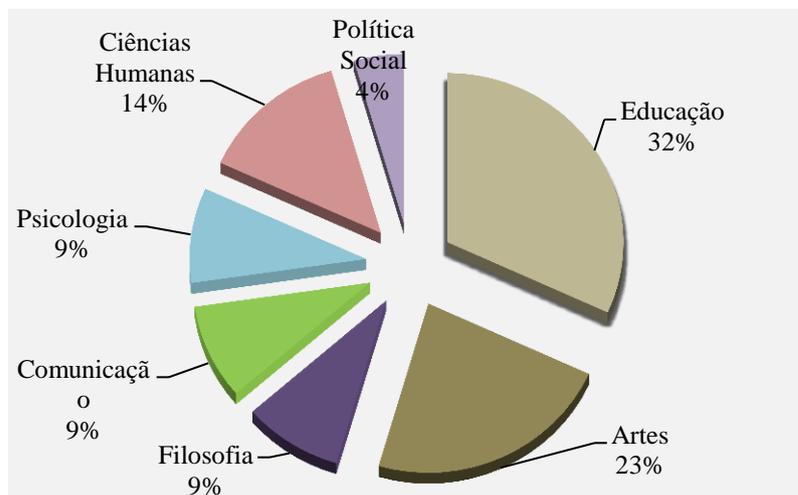
subjetividades, memória e educação para o nunca mais. Tais pesquisas contribuem para mostrar os temas como discussões presentes na academia devido à sua relevância, bem como à conjuntura política social de nossa sociedade.

Ao nos aproximarmos das temáticas que despertaram o interesse de pesquisadores e pesquisadoras, refletimos sobre o conhecimento, inclinações e silenciamentos que este trabalho minucioso nos revela. Então agora, nos afastamos da particularidade de cada pesquisa e buscamos o que elas têm em comum, para assim traçar uma análise das abordagens em um aspecto metodológico.

1.2.1 Os sentidos desvelados a partir do estado da arte

Com relação às produções observadas nas bases de dados utilizadas, encontramos um total de 35 pesquisas que demonstraram uma abordagem com aspectos que se relacionam aos nossos. Destas, foi encontrada uma no banco de produção científica do PPGEduc; uma no GT 17 da ANPEd sobre Filosofia e Educação; oito foram encontradas no GT24 sobre Educação e Arte; três na base de dados da ANDHEP, onde uma foi encontrada no GT01, sobre Teoria e História dos Direitos Humanos; uma no GT07 sobre Violência, Políticas de Segurança Pública e Direitos Humanos e o outro no GT04 que discute Políticas Públicas e Direitos Humanos e mais vinte e dois trabalhos encontrados na base do BDTD. A partir da observação dessa última base de dados, observamos as áreas do conhecimento que têm refletido as temáticas aqui ressaltadas. Assim, as áreas de Educação e de Arte, juntas, produziram mais da metade dessas discussões, como mostra o gráfico abaixo.

Gráfico 1 - Distribuição de pesquisas por área na BDTD.



FONTE: A Autora (2018)

Consideramos que nossas categorias temáticas são estudadas em diversos espaços de pesquisa, entretanto, são desenvolvidas juntamente a temas que não pertencem ao nosso estudo em desenvolvimento, ou seja, as abordagens são dispersas e não estabelecem diálogos entre os temas que selecionamos, o que reafirma o ineditismo e originalidade de nossa pesquisa e nos faz perceber uma primeira premissa: a necessidade de unir estes temas em uma única pesquisa, proporcionando uma abordagem sensível e interdisciplinar.

Os entendimentos apresentados a seguir concernem às orientações que compreendemos ao observar as temáticas que perpassam as pesquisas encontradas em todas as bases que visitamos. As mesmas apontam para as principais experiências e discussões sobre o potencial crítico-estético da arte e sobre a construção da memória histórica e coletiva, conduzindo para a possibilidade de educar para o nunca mais, fundamentada na subjetividade do ser.

As trinta e cinco pesquisas escolhidas permitem uma organização em categorias e subcategorias temáticas devido aos pontos em comum que apresentam. Essas temáticas são separadas a partir do entendimento pessoal alcançado na leitura dos resumos, na observação das palavras-chave e interpretação dos títulos. Logo, pode ser refutada ou reconfigurada por uma visão diferente que se tenha em outro momento ou por outras pessoas. Na tabela abaixo apontamos quatro grandes áreas de concentração que refletem o aspecto geral das pesquisas, que são as categorias temáticas e estas, por sua vez, desdobram-se em subcategorias.

Tabela 7 - Mapeamento geral do estado da arte

Área de concentração e categoria temática	Quantidade	Subcategorias temáticas.
Arte	6	Arte política; Experiência Estética.
Educação	12	Ensino de artes; Formação Humana; Educação para emancipação.
Educação em Direitos Humanos.	7	A memória como ferramenta educativa; a construção da memória pela arte.
Subjetividade	10	Ética da Estética; Viver com arte; o imaginário a partir da Experiência estética; O percurso antropológico e o imaginário.
Total: 35 pesquisas		

FONTE: A Autora (2018)

Nosso interesse é apresentar um bloco de temas comuns que facilite um estudo mais amplo das inclinações temáticas que surgem juntamente com as necessidades observadas na vida social contemporânea. Assim, compreendemos que as pesquisas acabam por relacionar quatro eixos, sendo eles:

1. *O potencial das experiências estéticas da arte enquanto ferramenta política.*

Os seis trabalhos situados nesse eixo apresentam como a arte se alinha aos fenômenos sociais. Busca trabalhar por suas linguagens assuntos que não são observados na realidade imediata. É uma proposta para refletir problemas sociais ao ampliar a visão de mundo por meio de uma cultura baseada em pensamentos plurais. Nestas pesquisas, a autonomia e a arte caminham para uma formação a partir dos sentidos, criticando os regimes totalitários e estabelecendo um contato a partir da sensibilidade que nos envolvemos frente à obra. Observamos então que os autores e autoras que se envolveram nessa abordagem se aproximam da nossa visão da arte e da sua relação viva com a realidade que só se encontra no sentir. Em contrapartida, não há falas que associem essas discussões com a preocupação em construir e valorizar a memória para uma ética que leve a novas posturas dentro da coletividade, reflexão que é o ponto chave de nossa pesquisa.

2. *A arte e seu ensino como mecanismo para uma formação humana e emancipatória.*

Os doze estudos que abordaram a arte na perspectiva da educação demonstram que a sensibilidade promove uma formação mais íntegra do ser, onde as pessoas se dão conta do que a humanização é e como ela é. Alcançada ao explorar os sentimentos que a experiência estética proporciona, esta propõe um refinamento do ser, formando-o e fazendo-o agir no mundo de um modo sensível e emancipatório. Este é o ponto que não comungamos com a abordagem encontrada nessas pesquisas, uma vez que buscamos refletir a possibilidade de se integrar ao mundo com base na ética da estética, na busca por uma transcendência que leva a proposta de educar com base na experiência, uma educação que nasce no conhecimento do que foi o passado.

3. *A memória como ferramenta educativa no processo de educar em/para os direitos humanos.*

Neste eixo, sete pesquisas nos mostraram o potencial da memória e a importância de conhecer os temas resgatados do passado para compreendermos as realidades vividas no cotidiano. Dentre essas sete pesquisas, uma se aproximou da nossa proposta: o uso de azulejos para construir uma intervenção urbana que resgate a memória da ditadura na Argentina, ressaltando a importância de trazer as vozes silenciadas na ditadura para aqueles que não as conheceram. Nossa pesquisa, além de apontar para a importância de mostrar as vozes silenciadas, conecta, igualmente, o que se ouve por elas com a imaginação simbólica e a dinâmica da nossa subjetividade, a ética da estética.

4. *A ética da estética enquanto impulso interligado a subjetividade do ser a partir das conexões com a dimensão do imaginário.*

Os dez trabalhos que levaram à construção desse eixo apresentaram a existência da sensibilidade na interação entre a pessoa e as diversas linguagens da arte. Isso é apresentado como uma prática da intersubjetividade que considera o caráter subjetivo histórico e ideológico para que se alcance um comportamento ético a partir da estética. Este eixo tem uma grande aproximação com nossa pesquisa, até certo ponto, visto que a educação estética é ponto de partida da nossa linha de raciocínio, mas observamos que nessa ética da estética, a intersubjetividade é acionada juntamente com a memória resgata; em nosso caso, na arte que educa.

Por esses eixos destacamos as significativas abordagens sobre arte e educação, assim como a estreita relação estabelecida entre arte e as dinâmicas das subjetividades. Observamos que a experiência estética na arte provoca de um modo positivo uma formação mais íntegra e unificadora do sensível com o racional. Há a necessidade de ampliar nossas visões e trazer para a academia os problemas que encontramos fora dela, para que cuidemos desses de um modo mais sensível.

2 EDUCAÇÃO
ESTÉTICA:
UMA TORRE
DE ILUMINAÇÃO
CINÉTICA



2 EDUCAÇÃO ESTÉTICA: UMA TORRE DE ILUMINAÇÃO CINÉTICA¹⁰

Assim como a torre planejada e construída por Abelardo, a educação estética é um marco para refletir uma educação que é dinâmica e fluida. É educar-se para ver o mundo por vários ângulos, permitindo-se múltiplas formas de viver. Assim como a torre, que se movia com o vento e se colocava em distintas posições, podemos mudar, nós também, com a energia que emana da arte. A educação passa a ser como um farol que ilumina a pessoa, impulsionando-a a viver o que a própria cinética induz, sendo a ação das forças para a mudança de movimento dos corpos. Queremos neste momento então, aludir para a força que a educação estética possui. Ela contribui para a mudança dos corpos a partir de um refinamento que se constrói no reconhecimento do múltiplo e do mutável.

A educação estética tem em sua base a busca por equilibrar o embate dualístico que possuímos dentro de nós, devido aos impulsos que formam a nossa natureza. Logo, trata-se de uma educação pautada no conhecimento de si e na moderação do ser. Isso acontece de maneira lenta e ininterrupta, à medida que nos engajamos em viver a realidade da forma que ela é e não como deveria ser. Neste contexto, o conhecimento e aproximação com a dimensão sensível são o ponto de partida para se alcançar o que Schiller chama de educação estética.

2.1 Noções essenciais em educação estética

A Estética é um termo de múltiplas noções, permitindo diversas definições ao longo da história, onde diferentes pensamentos filosóficos foram colocados buscando um entendimento a respeito do que ela é e do que a faz uma ciência. Por volta do século XVIII, temos no Ocidente uma nova cultura de relação entre os saberes ou uma nova *episteme*, que aparece de modo simultâneo em locais distintos e por pensadores diversos que se permitiam um mundo que não era o da racionalidade. “Pode-se aqui lembrar filósofos e poetas como Herder, Schiller, Rousseau, Schelling e Hölderlin, que reagiram ao puro racionalismo, em favor dos sentimentos, da liberdade além de qualquer limite e da atividade criadora do espírito” (HERMANN, 2005, p. 25).

Começamos por trazer o sentido que atribuímos à Estética neste nosso *sonhar*. Sua compreensão vem da palavra *aisthêsis*, termo de origem grega que está relacionado tanto à capacidade quanto ao ato de sentir, onde a partir de sua etimologia, temos um aspecto mais amplo que nos leva ao conhecimento que surge da sensibilidade. Assim, afasta-se da ideia que

¹⁰ Os títulos das seções fazem referência ao nome de obras do artista Abelardo da Hora.

o conhecimento se alcança apenas com base na racionalidade (TALON-HUGON, 2009). Encontramo-nos em uma perspectiva que coloca a Estética como um “[...] modo de conhecer pela sensibilidade, onde se refugiam a pluralidade e a diferença” (HERMANN, 2005, p. 23), e que “[...] associa-se, desde seu surgimento, com a totalidade da vida sensível, de como o mundo atinge nossas sensações” (HERMANN, 2005, p. 25). Logo, se constitui a partir de “[...] uma reflexão sobre um campo de objectos dominado pelos termos «belo», «sensível» e «arte»” (TALON-HUGON, 2009, p. 7).

Desta maneira, precisamos compreender pontos que são de extremo interesse para nós, como o belo, o gosto, a arte e até mesmo a criação artística, assim como os conceitos que acabam por estabelecer relação com eles.

Podemos dizer que Kant (2015), na sua obra *A crítica do juízo*, estabeleceu os alicerces da Estética, impulsionando-a ao que se tornaria uma nova teoria da arte (SCHILLER, 2017). Mudanças que ocorrem devido uma visão que coloca a subjetividade dentro do estudo da Estética, percebe-se primeiramente ao tentar entender o que é o belo. Este, em uma visão mais objetiva, como a que se tinha até então, estava associado ao objeto a partir de uma relação de pertencimento, onde o objeto em si o possui ou não, ideias que se fundamentavam no pensamento platônico.

Platão considera o mundo real como impossibilitado de exprimir o belo, isso porque tudo que nele existe é uma cópia do que nossa alma conheceu em outra dimensão: o mundo das ideias. Só lá ele é possível a expressão do belo. O filósofo fundamenta sua tese no princípio da Reminiscência. Recordando seríamos capazes de realizar a imitação das ideias perfeitas na realidade imperfeita, considerando que a alma recordaria as coisas que teve contato em outras vidas e assim remeter-se-ia ao mundo inteligível para conhecer o belo e tentar construí-lo aqui, no mundo em ruínas.

Por outro lado, Aristóteles, que foi seu aluno, concordava com o fato do belo estar no objeto, mas o mundo real não estaria em ruínas e sim, seria a fonte de experiências e elementos que revelavam a verdade e a compreensão do belo. Este, no pensamento aristotélico, é controlado por padrões – grandeza, harmonia e proporção – que servem de modelo para encontrar a unidade mediante a variedade ofertada pelo mundo real. Apenas quando estes padrões se fazem presente no objeto é que o mesmo pode ser considerado belo. Então, quando Kant se afasta de ambos apresenta uma crítica que insere uma perspectiva subjetiva baseada no gosto/juízo fora do objeto. Por conseguinte, o objeto leva ao encontro do belo, mas a maneira como cada pessoa se relaciona com o objeto é que permite – ou não – que ele se manifeste. Ao desconstruir o que havia de sólido na Estética, Kant aponta para novos

horizontes de um possível sistema para ela e passa a representar um marco decisivo para pensa-la.

Observamos então, que o belo aparece como uma categoria central, onde a estética se desdobra a compreender, pensamento que de certo modo restringe os objetos estudados por ela. Isso leva a pensar nas outras categorias que também sentimos vir do objeto. Assim, “[...] o objeto sobre o qual recaem as investigações da Estética não é o Belo, no sentido usual, estrito e próprio da palavra, mas sim tudo o que influi esteticamente em nós” (KAINZ, 1952, p. 14, *apud* SUASSUNA, 2012, p. 12). À vista disso, podemos chamar de Beleza, deixando o termo belo para um tipo de beleza que é alcançada a partir do rigor estabelecido nos padrões clássicos da arte. Logo:

[...] definimos a Estética como a Filosofia da Beleza, sendo, aqui, a Beleza algo que, como o estético dos pós-kantianos, inclui aquele amargor e aspereza que lhe via Rimbaud — a fase negra de Goya, a pintura de Bosch e Breughel, o luxuriante, monstruoso e contraditório barroco, as gárgulas góticas, o românico, as Artes africanas, asiáticas e latino-americanas, os trocadilhos obscenos de Shakespeare, o trágico, o cômico —, todas as categorias da Beleza e cânones da Arte, afinal; e também, naturalmente, o Belo, nome que fica reservado àquele tipo especial de Beleza que se fundamenta na harmonia e na medida e que é fruída serenamente. (SUASSUNA, 2012, p. 12)

A Estética então, passa a ser pensada como uma fonte de conhecimento de cunho sensível, uma ciência que parte do sentir, como abordada na Estética Transcendental de Kant (2015). Esta tem por ferramenta o espaço – enquanto forma pura de toda intuição externa – e o tempo – forma de sentir interna –, bases racionais que permitem compreender o objeto e que leva ao conhecimento do fenômeno. Configura-se, portanto, um caminho que consegue explicar as coisas sem ir para o mundo material por ser uma ciência de todos os princípios da sensibilidade. Considera-se por sensibilidade, a “[...] receptividade de nossa mente para receber representações, na medida em que ela é afetada de algum modo [...]” (KANT, 2015, p. 96), ou seja, a capacidade pela qual recebemos representações ou somos afetados pelos objetos.

A sensibilidade nos leva a sensações que são os efeitos da representação do objeto sobre nós, que promovem intuições e, por fim, o conhecimento sobre as coisas ou sobre um fenômeno. Quando intuímos, estamos no campo do empirismo, formando a ponte pela qual todo pensamento e conhecimento se relacionam com um objeto. O entendimento é tido como faculdade de produzir representações por si mesmo: recebe as representações, reflete sobre elas até chegar a um conceito, a espontaneidade do conhecimento (KANT, 2015). A intuição seria então um disparador que age no campo do sensível e leva ao conhecimento. Maffesoli

(1998, p. 130), com base na psicologia junguiana, percebe como sendo “[...] oriunda de um tipo de sedimentação da experiência ancestral, que ela exprime o que podemos chamar de “saber incorporado” [...]”. Enquanto sensibilidade intelectual, é capaz de antecipar o conhecimento e permitir o múltiplo ao acontecer de forma orgânica.

De acordo com Barbosa (2004), Schiller acreditava que para construir uma teoria da arte, o ser filosófico não é suficiente, pois o conhecimento construído no ser artista também é essencial. Na obra *Educação Estética do Homem* se discute as influências da arte e do gosto frente à formação do homem. Nesta dimensão da estética, é que Schiller compreende o termo belo, se afastando das ideias kantianas em alguns pontos. Para ele, o belo se impõe sem discussão possível, sendo um objeto perfeito e agradável que se alcança pelo sentido e entendimento antecipador, pois o “[...] belo é o caminho que leva o homem da sensação até o pensamento” (SCHILLER, 2017, p. 92). Decerto, ao sentirmos o belo pelo belo temos uma experiência puramente subjetiva. Temos aqui espaço onde cada um de nós se lança e reside na experiência do belo de acordo com o seu estado de espírito no dado momento. É a contemplação pela qual alcançamos a liberdade através da projeção simbólica. O belo consegue instigar a percepção emocional do mundo no espírito do ser, fazendo com que a pessoa alcance um estado de liberdade irrestrita, tornando-se equilibrado (SÜSSEKIND, 2005).

Para Schiller, é por meio da beleza que se chega à liberdade e assim começa a aparecer uma ideia de humanidade que acaba por unir o singular ao múltiplo, o indivíduo à espécie e o subjetivo ao objetivo. Podemos compreender que é a partir destas combinações da beleza que se entende a visão de Schiller. Aponta-se pois, para esta como ato, afastando-se da perspectiva de uma ação teórica proposta pela filosofia kantiana. Trata-se do ideal de beleza do ser, aquele que o conduz a uma completude do seu próprio eu, do conhecer-se e assim libertar-se da disputa entre a precisão de espírito e a escassez da matéria.

Deste modo, a liberdade é encontrada no ser fundamentado em sua subjetividade. A pessoa como seu próprio alicerce e onde apenas pelo desempenho conjunto das suas duas naturezas – racional e sensível – pode encontrar a existência plena. Compreender a liberdade é começar a entender nossas vontades e o modo como elas são conduzidas frente a do *outro*. Contudo, esse processo pode promover conflitos se mal conduzido. De acordo com Porta (2002, p. 122), experimentamos algumas possibilidades de liberdade e de vontade, a partir das quais:

O ser livre não é aquele que age sem lei alguma, mas aquele que impõe a si mesmo a sua própria lei. Em consequência, um ser livre é um ser racional e vice-versa. A vontade é um modo de causalidade próprio dos seres racionais. A liberdade é uma propriedade da vontade. O que é livre ou não é a vontade. A vontade é livre quando se autodetermina. Uma vontade livre é uma vontade autônoma. Vontade livre e vontade submetida às leis morais são para Kant a mesma coisa. A lei moral não é outra coisa que a legalidade de uma vontade livre.

Neste contexto, ao viver a experiência estética encontramos um terreno fértil e propício ao conhecimento. Nele a subjetividade se liga ao gosto e juntos são capazes de favorecer a moralidade, à medida que elimina obstáculos externos que evitariam a determinação lógica da vontade como colocado por Barbosa (2005). Esta mesma vontade que, quando se expressa livremente, demonstra o que Schiller (2017) coloca como “liberdade física”, sendo distinta da “liberdade moral”. Por esta última expressa-se um tipo de vontade que está associada à prudência, que não é refém da vontade como a primeira, mas que a julga de modo sensível para que sua realização não interfira de modo negativo na vida coletiva.

Na busca por esta última, o trajeto de contemplação e vivências estéticas tem o gosto como particularidade das pessoas consideradas sensíveis, aquelas capazes de controlar seus impulsos mais grosseiros (GOMES; CARVALHO, 2019). Esse trajeto é um caminho que leva à liberdade moral. É nessa capacidade de manter-se firme e de conter-se que floresce racionalmente a vontade livre, de modo que Barbosa (2005) consegue captar nuances do belo na perspectiva do ato/potência afirmado por Schiller. O autor ainda define essa noção como liberdade estética, sendo por essa cultura que a sensibilidade toca a pessoa e esta se recompõe frente às vontades vazias de sentido que são decorrentes da condição humana.

Observamos por este contexto que o conceito do gosto surge como um partícipe da moral, um juízo com base na reflexão e que se afasta do juízo do conhecimento. Logo, ele não tem fundamento em conceitos, mas acontece a partir da síntese entre sensibilidade e entendimento promovida pela imaginação (KANT, 2007). Compreender o gosto e tantos outros termos relacionados à Estética torna-se mais fácil quando os mostramos em sua essência, o campo do sensível. Desse modo, ao observarmos a figura 1, que traz a imagem da obra *Moises* (1945) da artista plástica mexicana Frida Kahlo, fazemos o uso de nossos sentidos para dar significado a um mundo que se apresenta. Neste caso, se fosse levantado um questionamento a fim de especular se a obra é bela ou não, ou se o observador gosta da imagem apresentada, a resposta só poderia ser construída a partir da sensibilidade e das subjetividades.

Figura 3 - Obra Moises de Frida Kahlo



FONTE: Rincón Psicoanalítico. Disponível em: <https://rinconpsicoanalitico.wordpress.com/2015/05/30/frida-kahlo-y-freud/>. Acesso em: 05 Out 2018.

Ao considerar que o belo é possível à medida que a poética é encontrada, estamos diante de uma áurea imaginária repleta de perspectivas temáticas. A sensibilidade da artista apresenta sua interpretação do livro "*Moisés, el hombre y la religión monoteísta*", onde a dimensão religiosa é uma das que regem a vida social e se releva de diferentes formas. Nesse aspecto, se a partir da imagem o observador consegue vislumbrar esta dimensão interpretada em uma obra, acredita-se que a *poiesis* fluiu e assim promove a beleza, fazendo surgir um sentimento de prazer por construir um sentido no mundo que foi representado, ainda que este sentido possa vir por diferentes hermenêuticas. A beleza então se daria no sentimento de compreensão das múltiplas mensagens que a plasticidade nos permite alcançar, que se ligam em nosso consciente a partir do que conhecemos sobre o tema tratado, do que sobressai do fundo de sua aparência. Temos subjetividades aqui; logo, temos o gosto e a liberdade também. Expressamos neste momento nossa capacidade de julgar. Tal faculdade pode levar a outros juízos, onde a obra não possua tanta beleza aos olhos de um observador apático à luta da mulher, de modo que não consegue, por sua visão dicotômica, alcançar a representação da realidade feminina, mas tem a obra com uma imagem surrealista ou até mesmo sem sentidos para ele. Isso o faz não compreendê-la como arte, mas sim como uma imagem plena de símbolos soltos. E esse comportamento exemplifica o que Maffesoli (1998) chamou de uma

“visão frontal”, dito de outro modo, a impossibilidade de analisar algo por diferentes perspectivas.

Este exemplo revela nossa participação de modo ativo da construção do belo. Temos a ação, como na definição concebida por Schiller, citada anteriormente, que permite um aspecto plural para a beleza, plena de significados. Então, pensemos agora no que podemos considerar como arte; é ela que “[...] atende a interesses múltiplos, desde espetacularização, diversão, autocelebração e busca desenfreada de lucro” (HERMANN, 2005, p. 29) e é também um instante. Para Schiller (2017), a obra de arte é uma junção entre matéria e espírito. A matéria corresponderia aos materiais empregados na construção, as formas que constituem a representação e a técnica aplicada. Seria então o que os olhos vêm de modo direto, enquanto o espírito seria a intuição do artista e as sensações captadas ao olhar a matéria. O encontro entre essas partes promove a beleza, que é encantadora em seu mistério e o ponto de equilíbrio que todo artista deveria procurar.

Portanto, “[...] a arte é filha da liberdade” (SCHILLER, 2017, p. 23). É onde o belo nos permite alcançar o campo da projeção simbólica para estabelecer as relações capazes de levar a pessoa à própria liberdade, dado que “Na medida em que a arte denuncia a lógica dominante da totalidade ela permite a fuga daquilo que aprisiona, um saber diferente do saber científico e da lógica da reflexão” (HERMANN, 2005, p. 24). Para atender estas colocações, ela se eleva com “decorosa ousadia” e surge das necessidades do espírito; não sucumbe ao gosto de uma época e assim se afasta de uma finalidade voltada para a utilidade, o que é um dos reflexos da cultura moderna (BARBOSA, 2004). Observarmos uma relação dupla entre a arte e a liberdade. A primeira necessita da segunda para existir sob a vontade do espírito, uma vez que é responsável por dar espaço para a criação e quando materializada, promove liberdade a quem entra em contato com a mesma. É a conduta que lhe permite ser capaz de fazer crescer o que seria em nós uma sensibilidade moral.

A moral pode ser pensada como aquela que se constitui exteriormente à pessoa. O ser moral é aquele que age a partir de seu julgamento de valor responsável. Assim, parte da consciência que se tem sobre o que é justo ou não, mal ou bom, e age sem seguir o impulso do desejo, enquanto a pessoa fora da moral obedece irracionalmente à sua força de realização e aceita e participa de atos egoístas, chegando dessa forma longe de um comportamento virtuoso. Para Kant (2007), a moral regula o modo como cada um age dentro da sociedade. A ética está atrelada ao dever e a realização da vontade e da coexistência da felicidade e da virtude, onde a vontade é a “[...] faculdade de se determinar a si mesmo o agir em conformidade com a representação de certas leis” (KANT, 2007, p. 67), e “[...] não está, pois,

simplesmente submetida à lei, mas o está de tal maneira que possa ser também considerada legisladora ela mesma, e, precisamente por isso, então submetida à lei, (de que ela mesma pode ser considerada como autora)” (KANT, 2007, p. 72).

Estas relações representam o agir pela razão – ou o agir moral– enquanto premissas ao “estar no mundo”. Dessa forma, a razão kantiana, como guia para a vontade propulsora do sucesso na perspectiva de uma vida ética, encontraria nas sensibilidades a possibilidade de convergência entre o que é comensurável e o que é ligado à subjetividade. Tal sensibilidade não se alcança rapidamente, é algo que demanda tempo e precisa ser cultivada enquanto uma cultura estética, a qual se inicia no conhecimento de si próprio para um enobrecimento moral, não apenas uma obediência à lei pela racionalidade de modo imperativo conformado, mas sim pelo surgimento desse desejo. Falamos do ser moral, mas parte da ideia de um ser que cria leis para lidar com as forças que lhe representam. Schiller (2017, p. 27) coloca como dar à “[...] eticidade invisível o penhor dos sentidos”, onde aquilo que emana da sensibilidade não é um entrave às finalidades morais.

A formação ética e moral está baseada na intenção do agir, necessitando refletir valores. É nesse contexto que Vaz (1988) define a ética (*ethos*) como sendo o espaço onde se constrói o ser humano, um lugar sólido e estável erguido a partir da própria pessoa por meio das leis, dos costumes e das normas. A ética é, ao mesmo tempo, marcada pela subjetividade e firma um conhecimento por meio do qual somos capazes de diferenciar e dar sentido às coisas e à realidade. Logo, circunda o caráter de cada pessoa e rege a conduta do ser, não o deixando ser influenciado frente a comportamentos que não condizem com seus padrões morais.

Neste contexto, Schiller (2017) pensa a existência humana a partir da pessoa e de seu estado. No primeiro teríamos a essência do que somos – aquilo que permanece, ou o si próprio, enquanto o estado seria o que faz com que cada pessoa se transforme interruptamente – as determinações. Assim, ao viver, a pessoa está em constante mudança de estado, mas sempre tendo um elemento que permanece: a sua essência.

“Pessoa e estado – o si mesmo e suas determinações –, que no necessário pensamos como um e o mesmo são eternamente dois no ser finito” (SCHILLER, 2017, p. 55). Seria como se em um momento de forma universal e múltipla, toda a multiplicidade dos sujeitos e de suas particularidades se unissem, alcançando a unidade que estrutura a subjetividade transcendental, que é observada pela analítica antropológica. É assim que Schiller (2017, p. 55) defende que “Nós somos não porque pensamos, queremos, sentimos; e pensamos, queremos ou sentimos não porque somos. Nós somos porque somos. Nós sentimos, pensamos ou queremos porque além de nós existe algo diverso”.

Esse pensamento tem base no que Schiller (2017) coloca como “natureza mista”. Nela cada pessoa existe por meio de dois impulsos que lhe solicitam igualmente: o sensível e o formal. Aquele é ligado ao corpo e à sensibilidade, enquanto este acontece a partir da representação da mente com a manifestação da racionalidade. A cultura ocidental, que se firma sobre uma visão lógica racional das coisas, faz com que o impulso formal esteja à frente do modo de ser e pensar, o que tem colocado de lado nosso impulso sensível. Isso acontece por ter sido a sensibilidade pensada como um lado emotivo, associada à fragilidade, logo uma característica não apreciada e que não é digna de ser estudada (GOMES; CARVALHO, 2019).

O desequilíbrio entre esses impulsos é representado nos comportamentos, Schiller (2017) chama atenção para três modos de ser que se baseiam na atuação exclusiva de cada uma dessas forças. Quando o sensível domina, a imagem construída é de um “homem selvagem”, aquele que realiza suas vontades de acordo com sua natureza, não racionaliza suas ações. Quando o formal é quem domina, surge o “homem bárbaro”, aquele que está sempre condicionado aos princípios racionais, que não questiona sua natureza mais a substitui por leis morais mesmo que não compreendidas. A educação busca fazer o homem encontrar essa dualidade e trabalhar para uni-la, fazendo as duas dialogarem entre si sempre em busca do equilíbrio interno e externo do ser, sendo este o “homem virtuoso”.

É então, por meio da interação desajustada destes impulsos que Schiller (2017) pensa um terceiro, que seria capaz de trazer harmonia aos citados anteriormente. Trata-se do “impulso lúdico”, algo exterior à pessoa e à arte e que surge pela estética, assumido como um estado de jogo que ao contemplar o belo, o homem torna-se capaz de desenvolver plenamente suas capacidades intelectuais e sensíveis. Podemos dizer que a disposição lúdica está em nos recriarmos e recuperarmos nossa liberdade. Segundo Nunes (2006, p. 55), “liberta o homem do jugo da natureza exterior e das exigências racionais exclusivistas”, sendo uma força livre de ordem espiritual que harmoniza a matéria que está nos sentidos com a forma que é ação do pensamento. Logo, é uma forma de conciliação da alma humana com o mundo que eleva o homem a uma moralidade mais alta.

A cultura estética favorece a elevação da natureza humana ao máximo de sua plenitude a partir da arte. A antropologia contribui por nortear uma primeira aproximação a respeito da constituição da pessoa, uma vez que é, ao mesmo tempo, objeto e sujeito desse processo educativo que parte do gosto em busca da moral e da virtude. Nesse espaço de formação, os impulsos sensíveis e racionais agem em conjunto para chegar a uma condição de equilíbrio, capaz de existir dignidade moral e felicidade na realização da vontade. Enquanto seres

sensíveis, somos afetados pelo que existe ao nosso redor e estes afetos podem dar forma a uma razão que parte do sensível (BARBOSA, 2004). Assim, por meio da cultura estética a pessoa alcança maior liberdade e torna-se mais humana (SÜSSEKIND, 2011).

A educação estética se consolida na sensibilidade do ser, sob a qual se reconhece “[...] a importância dos sentidos nos quais a consciência, a inteligência e o julgamento do indivíduo humano estão baseados” (SOARES, 2015, p. 41-42). Isso contribui para a perspectiva de Schiller, que a associa ao caminho que leva ao aperfeiçoamento ético-sensível da pessoa, ser formado por prazeres que são vividos a partir dos sentimentos e dos sentidos construídos nela e por ela em seu refinamento. Neste processo, a condição técnica e racional é transcendida por meio do recurso estético que se tem por meio da intermediação do belo na arte, um instrumento de aperfeiçoamento da pessoa que vive em constante transformação, por onde seria possível (re)significar o mundo.

Algo afirmado não apenas por Schiller, mas também por Veiga (1994, p. 154) ao dizer que: “A arte, em todas as suas extensões, é, nesse sentido, o caminho da realização do homem e da transformação da natureza como suporte da liberdade humana”. Também é afirmado por Read (2001, *apud* SOARES, 2015, p. 173): “A arte pode clarear o pensamento, reorganizando internamente o ser humano, pois na construção de seu espaço interno, faz-se possível a criação de uma consciência de si”.

2.2 A harmonia entre o pensamento de Friedrich Schiller e Michel Maffesoli

É preciso se despir porque “[...] tristes de nós que trazemos a alma vestida! [...]” (PESSOA, 1972, p. 217-218). É necessário nos desfazer daquilo que nos aprisiona, que reduz nossa forma de sentir o mundo; evitar as interpretações abstratas e distantes do que é observado; é preciso estar junto, saber mais. É necessária a liberdade para conhecer por nós mesmos aquilo que já foi apresentado por outras lentes, que nem sempre permitem a aproximação do novo, pois já o subjuga antes de conhecer. É preciso uma liberdade, sendo a mais conveniente para nosso contexto aquela proposta pela cultura estética, já que levaria a pessoa a agir com uma “razão sensível”, como propôs Maffesoli (1998). Ela vai de encontro com o estado ético, surgindo do medo advindo da relação erro/punição.

Neste sentido, a falta de empatia observada no modo como as pessoas se comportam em coletivo revela a necessidade do cuidado com as subjetividades, pois as sociedades ocidentais têm refletido e vivido sob uma visão de mundo hegemônica, capitalista e patriarcal, plena de ódio e de intolerância. São traços que induzem as pessoas a agir com barbaridade e

traduzem a desvalorização do que é ligado ao sensível, realçando o egoísmo e esquecendo virtudes como o amor e o altruísmo (HAUSER, 1995).

O Estado parece não importar-se com a falta de empatia manifestada nas relações humanas e com a falta de sensibilidade das pessoas para lidar com o diferente. De certo modo, ele tem provocado essa conduta com sua gerência excludente, que não garante os desejos e direitos mínimos de dignidade à parcela vulnerável e marginalizada de uma sociedade. Promove, pouco a pouco, o egoísmo entre as pessoas, que passa a ser a forma que encontram para subsistir. Fato que, segundo Barbosa (2004), Schiller já observava, ao questionar a pobreza e as relações de exploração no trabalho, que o esclarecimento dessa grande massa deveria começar pelo físico, pela satisfação de suas necessidades vitais mais elementares, e só então poderia se trabalhar a educação. Sua sensibilidade lhe permitiu observar que além dos gritos de igualdade, liberdade e fraternidade da Revolução Francesa, a burguesia também queria a vida do rei.

A falta de cuidado do Estado faz com que as leis acabem por ser mal recebidas ou até mesmo mal compreendidas pela população. Pensemos nas discrepâncias sociais permitidas que não levam em consideração a multiplicidade das sociedades. Neste sentido, Schiller (2017) questiona o ato de se fazer uma Constituição para pessoas que não foram educadas para compreendê-la, e vivê-la sem sair de sua liberdade – tanto política quanto social. É esse aspecto que reforça a busca por enobrecer o caráter do homem que se tem na educação estética, colocando a formação sensível como uma maneira possível de repensar o viver em coletividade, tendo como pressuposto o diálogo entre o *eu*, a realidade e o *outro*. (GOMES; CARVALHO, 2019).

O pensamento do estar junto emerge da consciência. Ela realiza seus desejos e vontades particulares a partir do julgamento sobre a interferência desses na convivência coletiva harmônica e sensível (HAUSER, 1995). Compreende-se então, que liberdade é começar a entender nossas vontades e o modo como elas são conduzidas frente à do *outro*, sabendo que quando elas são mal conduzidas podem levar aos conflitos.

Estas discussões estão presentes no pensamento de Nietzsche (1998). O filósofo afirma que as pessoas inibem seus instintos para sobreviver à burocracia do Estado. Nessa situação, elas abdicam de elementos da natureza humana por meio do medo. A punição surge para domar, aniquilando a necessidade de uma formação ético-sensível. Cria-se uma relação de erro e castigo. A fim de não ser punida, a pessoa passa a praticar o bem, quando este deveria acontecer enquanto um reflexo da bondade que existe em nós e que emana do sentimento de pertencimento ao mundo no qual se busca um estado de equilíbrio. Esta cultura,

que se molda a partir da ideia de um Deus credor e do homem como eterno devedor é levada adiante e alimenta um estado de domaçoão do ser e de má formaçoão de sua consciênciã. Segundo Nietzsche (1998), tal prática deixou o ser humano fraco e doente, arrebatando suas forças, sua liberdade e, por fim, sua subjetividade: “Quem tenta passar a vida por anjo traz à tona o animal” (MAFFESOLI, 1998, p. 29).

A partir deste modelo de vida, que afirma a impossibilidade do existir sem ser, a pessoa desenvolve duas tendências psíquicas: a domada e a submissa. A primeira se traduz no cansaço doloroso da vida no mundo e desenvolve a rebeldia sobre o fato consumado, o que levaria a sociedade ao caos. Enquanto a segunda representa a pessoa que foi doutrinada, que obedece passivamente, pois teve suas vontades controladas pelo medo a algo ou a alguém. Segundo Lukács (2003), Schiller em suas reflexões estéticas relaciona a mais essencial das questões da filosofia clássica: compreender a necessidade de se recriar intelectualmente a pessoa em si própria. Nesse processo de recriar, podemos perceber a necessidade da arte. Pelos princípios éticos, a arte é capaz de levar a um mundo menos repartido e confuso, com um acabamento sensível do ser humano, conforme trazido por Silva (2001).

É com base nessa visão sensível que as subjetividades e as representações de mundo são consideradas. A pessoa começa a entender e a dar sentido ao que faz e ao que seria o seu dever, de tal modo que faz da educação estética uma ponte para que cada ser se veja pertencente ao mundo (SUZUKI, 2014). Compreendemos que: “Quando surge a luz no homem, deixa de haver noite fora dele; quando se faz silêncio nele, a tempestade amaina no mundo, e as forças conflituosas da natureza encontram repouso em limites duradouros” (SCHILLER, 2002, p. 126). Refletindo sobre essas palavras, a dualística situação da pessoa reside em encontrar-se em si mesmo ou sucumbir às forças externas a ela e então suprimir suas paixões e os desfechos tanto de uma quando de outra das situações destacadas.

Ao considerar a pessoa em sua necessidade de ampliar plenamente suas potencialidades, pensamos a sensibilidade como sendo o caminho mais seguro e condizente para tal desfecho. A sensibilidade permite que conectemos a nossa essência com o que é externo a nós, de modo a respondermos às nossas excitações pensando no que há fora de nós, o que fazemos todo tempo com base sempre no que o tempo nos tornou. Talvez, esse seja o ponto por onde “sabemos que a sensibilidade da mente depende, segundo seu grau, da vivacidade e, segundo sua extensão, da riqueza da imaginação” (SCHILLER, 2002, p. 39) e por onde reconhecemos sua desvalorização no mundo, ligada diretamente ao fato de que “o homem sem forma menospreza toda graça no discurso como sendo suborno, toda finura no

trato com sendo dissimulação, toda delicadeza e grandeza no comportamento como sendo exagero e afetação” (SCHILLER, 2002, p. 54).

Ao colocar de lado o impulso sensível, as sociedades do ocidente têm racionalizado de modo egoísta as questões do coletivo. Cada um tem colocado sua vontade e individualidade violentamente frente a qualquer possível intervenção social para o cuidado do grupo. As pessoas fecham-se em suas percepções de mundo e não se permitem olhar mais de perto a complexidade do coletivo. Essa situação aponta para a necessidade de se pensar a formação da completude do ser. É assim que se levaria a uma condição de existência que não busca submeter à realidade fora do sujeito à lei de sua necessidade.

Pode-se dizer também que se assemelha à “ética da estética” de Maffesoli (1998), com um etos fundamentado nas emoções que são compartilhadas em comum. A estética seria um sentido de vibrar em comum, de experimentar coletivamente e de sentir em uníssono. Isso é possível ao se permitir conhecer o *outro* e entrar em contato com ele de modo natural, sem argumentos ou racionalizações, como um “[...] aspecto complexo de uma realidade sensível que não se reduz à razão pura e simples” (MAFFESOLI, 1998, p. 139). Parte-se para um conhecimento intuitivo, que surge da ideia de “osmose afetiva”, a qual Maffesoli (1998, p. 138) retoma de Gilberto Freire, ao pensar que “a osmose afetiva permite, nesse sentido, melhor perceber a vivência social e a complexidade da vida cotidiana que é amplamente atravessada pelo afeto”. Salientamos que para compreender a organicidade social é preciso compreender a pós-modernidade. Maffesoli (1998) a ressalta como os acontecimentos que acontecem e que validam o presente e as suas pluralidades, em todas as suas facetas, sem criar aversão ao desconhecido.

Schiller se direciona para a racionalização do sensível, a qual não pretende colocar um impulso a frente do outro, mas uni-los, para que possam atuar em nós de forma segura, visto que somos uma força que age a partir de nossos fundamentos. Trata-se de estabelecer uma teoria baseada em fases evolutivas, a qual busca, a partir da beleza, instituir um ser livre e em estado de equilíbrio, que sabe a necessidade de estar em harmonia quanto a sua essência sensível e racional, como aduz Suzuki (2014) e como Barbosa (2004) traz de Schiller.

[...] naquelas circunstâncias em que agimos como seres sensíveis não são de modo algum necessário que nos comportemos apenas passivamente. Não só podemos como devemos introduzir a auto-atividade em tais circunstâncias, pois é honroso para o homem realizar pela força ativa o que teria feito apenas pela passividade do sentimento. (BARBOSA, 2004, p. 41).

Esse pensamento parte da ideia de que somos afetados pela contemplação dos objetos. Devido à nossa condição de seres sensíveis e à medida que damos forma a esse afeto, o transformamos em razão. É o justo momento em que se tem a totalidade das forças internas. E “Na medida em que promove esse exercício, a experiência estética favorece a transição à dinâmica das faculdades próprias ao estado moral” (BARBOSA, 2004, p. 43). Esta relação harmoniosa entre a razão e a sensibilidade permite ao gosto favorecer a moralidade da conduta. O gosto é despertado para desejos de ordem e inclinações espiritualizadas, que colocam o bem como finalidade mais alta, levando a ordem moral a coexistir com a ordem natural.

A razão sensível é ausente em uma cultura na qual a Estética é negligenciada, onde a emoção, o sensível e a aparência não são devidamente ressaltados. Desconsidera-se que assim como a Estética está relacionada à obra de arte, também está permanentemente na vida em si, o que se é percebido a partir do momento que nos permitimos sentir o que existe ao nosso redor. (MAFFESOLI, 1996). É “fazer da vida uma obra de Arte”. Requer então, o reconhecimento da sensualidade da vida cotidiana, desde o toque do vento na pele até a vida que aparece registrada nas diversas linguagens artísticas. É uma lógica de que há um tempo onde nada tem importância e assim, tudo passa a tê-la.

A razão sensível permite o conhecimento plural, a natureza e os sentidos, a fonte de onde os artistas se inspiram para alcançarem a beleza na arte. Percebe-se que a emoção vem de nossa humanização e que a experiência da realidade é um fenômeno essencialmente poético. O artista deve se aproximar do que Maffesoli (1996) defende como um “esteticismo”, onde nada que compõe a vida deve ser rejeitado. A cultura do “dionisíaco”, que abandona as certezas e se preocupa com o que é vivido e experimentado em comum, surge a partir do sensível e é capaz de dá forma às sociedades.

Segundo Maffesoli (1996), os substratos das sensibilidades levam à ação política. Necessita estar enraizada no mundo sensível, que é real. Deve-se considerar que os fenômenos da vida social apresentam um leque de relativismos e considera as aparências repletas de significados, basta que observemos seu fundo; é isso o que a estética faz: um modo barroco de ver a vida, que acontece por um esvaecer e não por contornos, tudo se dá na ambiguidade – o claro e o escuro – as coisas acontecem por uma ambiência e impressão de transformação. Assim, temos um processo de troca de um comportamento baseado no “dever ser” por um voltado para uma ética das situações. Segundo Maffesoli (1998, p. 12) “[...] são atenciosas à paixão, à emoção, numa palavra, aos afetos de que estão impregnados os

fenômenos humanos”. Lugar possível de alcançar o saber que escapa da razão, pois ela, quando não age com o sensível, provoca atitudes que não são motivos de celebração.

É necessário considerar que as pessoas não preferem o mal apenas por ser o mal, da mesma forma também que não preferem o bem só por se tratar do bem. Estes são escolhidos devido à consequência de agradável ou desagradável que possam acarretar, como colocado por Barbosa (2004). A educação estética é o encontro da pessoa com a sua virtude, para que não seja insensível em sua lucidez ou selvagem sob a tirania da natureza sensível. Sendo essa virtude fundamentada no gosto, a força faz com que cada pessoa aja por si própria sem haver influência externa, dentre elas a da falsa moralidade.

Schiller (2017) ao defender a racionalização do sensível, destaca que ao levar apenas em consideração o impulso sensível, pode-se recair na falta de moralidade, pois sem passar pelo filtro da razão apenas busca-se a realização das vontades, vivendo o desencontro das leis que giram em torno da ética. Em outro momento, já foi apresentado como o homem selvagem, que possui uma *ânima* rude, enquanto a *anima*, que possui formação estética, age em acordo com a instância do gosto e tem base na leveza e na harmonia. Desse modo, afasta-se do que é grosseiro e violento e tem por sinônimo o decoro e a moderação, fazendo-se na passagem do sentimento para a ação por meio do juízo das coisas. A *anima* não é capaz de viver no mundo da razão pura, seca e insensível, que não realiza a passagem do sentimento para a ação.

Ao viver apenas no aspecto racional, que é dicotômico, tendemos a julgar as coisas em boas ou más, de modo fechado, seguindo a ideia cartesiana e esquecendo a participação mística da existência. Devido ao medo do desconhecido, separamos os opostos (MAFFESOLI, 1998). Trata-se de um pensamento baseado no ceticismo moderno que impõem verdades, que não se preocupa com a relação destas com a realidade, apenas busca um equilíbrio que se encontra no uno e que leva a excluir ou diminuir o múltiplo.

Nesta mesma perspectiva Willms, Almeida e Beccari (2019, p. 54) nos insita a:

Lembremos os corpos destroçados, revelando os destroços das almas perpetrados pela guerra, na tela Guernica, de Picasso e em Guerra e Paz, de Portinari. São imagens de uma civilização caleidoscópica e fragmentada em que vivemos. Fragmentação do mundo, fragmentação da cultura, fragmentação do espírito moderno, fragmentação da consciência, fragmentação da ética, fragmentação da justiça, fragmentação da crença, fragmentação da ciência, fragmentação da tecnologia, fragmentação da arte, fragmentação da estética, fragmentação do corpo.

A sensibilidade do pensamento filosófico de Schiller não tem interesse na busca de uma verdade absoluta. Ele rompe com essa ideia ao acreditar que “O Estado não deve honrar

apenas o caráter objetivo e genérico nos indivíduos, mas também o subjetivo e específico; não deve, ao ampliar o reino invisível dos costumes, despovoar o reino do fenômeno” (SCHILLER, 2017, p. 30).

A base desta discussão, que visa contribuir com a pós-modernidade, está no equilíbrio, buscado pela cultura estética de Schiller (2017), bem como na *libido sciendi* de Maffesoli, (1998), que ama o mundo, e que acrescenta a necessidade do conhecimento sensível “[...] quando o contrato social, a cidadania, a nação, e até o ideal democrático não produzem mais nenhum eco entre aqueles que são seus supostos beneficiários [...]” (MAFFESOLI, 1998, p. 18). Temos o sensível como parte integrante da natureza humana em todos os domínios, entre eles o lazer, o prazer e a política. É, pois aquele capaz de captar os detalhes da vida diária. É mesmo a força capaz de quebrar o extremismo da faculdade organizadora do racional.

A compreensão da vida social só é possível pela união do sensível com o racional. Aproxima-se da expressão filosófica – Formismo –, que não busca soluções que se apliquem à toda heterogeneidade, mas que dê possibilidade de entender cada caso. A pessoa emancipada pela educação estética seria capaz de atentar a este modo de ver e viver mais orgânico, pois seu estado natural é um estado ético, que emana da força e vontade interior e não de leis externas que formam uma ética imposta pelo medo, que se assusta com o desconhecido e procura destruí-lo ou sufocá-lo. O gosto é capaz de expulsar do ânimo os apetites que dificultam o exercício do bem e que seguem as hermenêuticas fechadas e redutoras, pois à medida que inclinações mais plurais e leves começam a ser sentidas a partir da beleza na arte, passamos a compreender a coesão indispensável à vida aberta às dúvidas.

É uma questão de refinar o impulso sensível, fazendo deste um observador da moral pelo gosto, que leva a abolir tudo o que diante de si apresente aspectos violentos. É trocar a condição de sentir a natureza pela de legisla-la, fazendo com que deixe de agir como um poder que nos domina e passe a ser um objeto sob nosso domínio racional sensível, nutrido pela beleza, pois “[...] é *objeto* para nós, porque a reflexão é condição sob a qual temos uma sensação dela, mas é ao mesmo tempo, *estado de nosso sujeito*, pois o sentimento é a condição sob a qual temos uma representação dela.” (SCHILLER, 2017, p. 121, grifo do autor).

Neste caminho estético, nossas ações só correspondem a uma moral quando representam nossas convicções, quando deixa fluir através da ética a alegria de um sistema moral que une dever e prazer, “um homem virtuoso” (SCHILLER, 2017). Ele é aquele(a) envolvido(a) nas diversas formas de olhar o que existe ao nosso redor, são capazes de procurar a sua própria forma, para então poder tentar dar forma a si mesmo e ao mundo.

A necessidade da cultura estética tem base na preocupação com a atualidade política. Ela permite que os problemas do mundo político possam ser forjados no mundo estético, logo, a virtude não pode ser casual, deve ser uma força interna, caso tenha-se a pretensão de ver acontecer o melhor no mundo. Necessita do contato com o caráter formador da arte e do gosto, que levam a faculdade do sentir a ser fortificada e exercitada, para que haja espaço para o sentir em comum e compartilhar os sentimentos de modo a formar uma comunidade, o princípio da “orgia”, defendido por Maffesoli (1998).

3 DIÁLOGOS ENTRE
EDUCAÇÃO
E SENSIBILIDADES:
ÁGUA PARA
O MORRO



3 DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO E SENSIBILIDADES:ÁGUA PARA O MORRO

Uma das obras de temática política de Abelardo da Hora se chama *Água para o morro*, onde o artista aborda a falta de bens de primeira necessidade em uma sociedade. Inspirada nela, fazemos nesta seção uma relação com o nome da obra e os elementos que consideramos serem necessários à educação. Comparando a água com a sensibilidade, por ver nela um elemento primordial para pensar a educação, uma vez que ela é considerada porta de entrada para o conhecimento e para imaginação (KANT, 2017), tendo em vista que tudo que conhecemos e vivenciamos acontece por meio da sensibilidade. Deste modo, assim como a água é um bem essencial que permite a vida, a sensibilidade nos proporcionará dar vida ao ato humano de educar.

A ideia educativa que nos propomos a discutir parte de um processo que se fundamenta no caminhar juntos e permeia o aprender sobre o próprio eu, entre o eu e os *outros*. É um fluir de pensamento que se constrói na veemente ida e volta das sensações que partem das experiências onde o corpo e o espírito se encontram e, assim, permitem a difusão de sabedorias que possam adentrar na vida coletiva e nutrir a organicidade das relações humanas. É um pensamento educativo que questiona os princípios positivistas da nossa cultura educacional que valoriza o saber racional como modelo único a ser mantido e acaba por fazer da esfera sensível algo a ser desconsiderado.

Ressaltamos aqui uma educação enquanto forma de viver e de estar no mundo que só é possível por uma dimensão sensível, que nasce e se alimenta de valores que estão além do alcance da lógica racional. O amor, a empatia e a alteridade são cultivadas e precisam ser valorizadas no mundo contemporâneo, tanto quanto o conhecimento científico; suas pulsões e energias são capazes de tocar a alma e precisam ser consideradas. São potências que podem ser exemplificadas em diferentes momentos de culminância da cultura, como a vibração de cada marca de passo em uma quadrilha junina, a força da vida que pulsa no carnaval, a força motriz da fé encontrada nas diferentes religiosidades ou até mesmo a voz da natureza expressando como temos nos relacionado com ela.

Em *A República*, Platão nega a confiança à sensibilidade por esta habitar o campo da multiplicidade, enquanto para nós é a porta de entrada para intuições diversas e fundamentais, necessárias à dimensão estético-política da educação. Esta, relacionada à formação do pensamento político e do comportamento ético, é alcançada por meio da interação que a sensibilidade proporciona durante as experiências estéticas. Exemplifica o papel educativo da arte devido à força imaginativa encontrada na memória. Neste sentido, não se trata de um

pensamento metodológico que se compreende a partir de critérios científicos extremamente racionais, muito menos pode ser colocada como uma prática isolada da realidade.

3.1 As sensibilidades e as reflexões interdisciplinares e críticas que circundam a dimensão estético-política da educação

A educação, nos moldes defendidos aqui, agrega o verbo saber, elemento essencial acolhido na discussão. Quando nos envolvemos em um ato educativo, seja em qual for a perspectiva de educação, a pessoa começa a saber sobre algo ou reaprende sobre algo que já lhe foi apresentado, passando a ter uma nova compreensão sobre ele. Um projeto de educação que não participa do entendimento apolítico que se consolidou em nosso país, mas é um ato político que envolve corações e mentes na busca pelo reconhecimento do que foi abandonado ou recriado de modo distorcido e que ameaça voltar a acontecer. É preciso atender ao chamado de Geraldo Vandré: “Vem, vamos embora que esperar não é saber quem sabe faz a hora não espera acontecer.” (VANDRÉ, 1968).

Milhões de pessoas ainda são vítimas da exclusão e da dominação. Vivem submersas nas contradições de um sistema que castiga com miséria e violência, que impede o usufruto dos direitos que ele próprio proclamou (DUSSEL, 2000). Neste sentido, Jorge Larrosa (2009, p. 85) situa a razão neste contexto caótico em discussão, decorrendo sobre os moldes como foi desenvolvida, quando afirma que:

A razão converteu-se no princípio da dominação, no grande dispositivo de objetivação, manipulação e controle. O Homem aparece como uma figura totalitária que universaliza e sacraliza o tipo humano burguês, ou como uma figura de uma identidade ao mesmo tempo segura e reprimida. E a história, com todos esses motivos da Grande Aventura da Humanidade que Segue Avante, não é senão a figura de um deus que continua reclamando vítimas e sacrifícios.

Nessa mesma perspectiva, podemos observar o ser humano como em um estado de desequilíbrio. Para Duarte Júnior (2009, p. 174-175), é uma resposta de como ele vem sendo educado e tendo suas faculdades humanas isoladas: “[...] ao sensível e ao inteligível devem ser propiciadas condições equânimes de desenvolvimento, sob a pena da produção de seres humanos arraigadamente desequilibrados, como lhe soe acontecer nos dias em que vivemos”. E continua assinalando que:

É necessário encontrar um equilíbrio entre o universal e o particular, entre a cultura humana como um todo e aquela cultura específica na qual nascemos e fomos criados. Porque a modernidade, especialmente após a eclosão do iluminismo, veio primando por desenraizar o ser humano não só de sua comunidade local como de seu próprio corpo, em prol de um pensamento abstrato e genérico. E nesse processo foi perdida a noção de um sujeito amplo, sensível, particularista, ao mesmo tempo que generalista em sua capacidade racional. (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 179).

Essa cultura reducionista é o modelo educacional consolidado no Brasil. Ao objetivar a manutenção do capitalismo, coloca como meta principal levar as pessoas ao mercado de trabalho, apenas. Nessa perspectiva, uma educação holística e que valorize o cultivo da consciência crítica acaba sendo trocada por um trabalho focado em um bom resultado nas avaliações externas, preocupadas apenas em medir conhecimentos científicos de modo fracionado. Ao longo dos tempos isso tem sido justificado no anseio por alcançar no futuro um estado de liberdade que é representado no poder de compra.

Um dos aspectos que contribuíram para esse pensamento pedagógico da funcionalidade foi a luta contra o analfabetismo. A vontade de acabar com o “câncer” que afetava o desenvolvimento econômico e tecnológico do país acabou sendo a função efetiva da educação. A incapacidade de realizar algumas operações matemáticas básicas e de reproduzir códigos de linguagem e escrita impossibilitava a atuação no chão das fábricas e isso influenciava diretamente o desejo das elites por altos índices de produção. Larrosa (2009) aponta como a formação de massas capazes de apertar parafusos. Distante do entendimento de alfabetização necessário, principalmente na educação contemporânea, onde junto ao código escrito também é desenvolvida a capacidade visual, que abre espaço para pensar o alfabetismo como a “[...] capacidade de expressar-se e compreender” (DONDIS, 1991, p. 230), de educar também o olhar, pois não nascemos com uma ideia de mundo definida, mas a construímos.

É assim que se firma uma cultura educacional que acontece a partir da primazia da razão. As atividades que trabalham com as emoções não são cogitadas e inicia-se assim, a divisão entre a razão e o sensível, acarretando em uma educação que forma mulheres e homens fragmentados(as). Chisté (2013) observou e acabou por considerar como uma potencialidade humana que fica bloqueada, devido a desvalorização da experiência e do juízo estético.

Nesse sentido, além de a escola fragmentar o conhecimento, com pouco estímulo para as interações entre as disciplinas racionalizantes, ela também desvaloriza o conhecimento sensível. Quando procurei saber porque isso ocorria, constatei, por meio de conversas com colegas dos campi onde atuo, que os currículos são cópias

de outros que também não conseguem estabelecer suas origens, o que gera um infundável ciclo de currículos “inconsequentes” (CHISTÉ, 2013, p.64)

Tal discussão exemplifica o pensamento de Freire e Shor (2008) quando estes colocam que a educação não dá forma à sociedade, mas é moldada por ela, e conforme atuou e atua em parceria com os interesses dos grupos de poder. Constitui-se de modo sistemático e assume como tarefa central a reprodução da ideologia dominante e a manutenção do modelo de sociedade que estes grupos defendem. Freire, segundo Gadotti (2018, p. 11), discute ao tratar do “caráter de dependência da educação em relação à sociedade”, quando refletia sobre o pensamento pedagógico voltado para a mudança e a quebra do modelo educacional que sustenta mordomias de pequenos grupos, aumentando a abissal diferença econômica que existe historicamente em nosso país.

A possibilidade de assimilar conteúdos se tornou o aspecto fundamental da escola. Ainda hoje tem sido por esse aspecto que se julga o quão exitoso é o processo educativo. De acordo com Chisté (2013), a escola tem uma tendência a desvalorizar o que não pertence ao grupo do instrumental e do lógico, “[...] esquece que há um outro modo de perguntar pelas coisas, um outro jeito de abordá-las. A escola nega o estético e inviabiliza uma nova construção de sentidos para a existência do homem no mundo” (CHISTÉ, 2013, p. 65). Desconsidera-se assim, quaisquer aspectos que fortaleçam a humanidade, a transformação e a libertação das pessoas de seu estado de oprimidos. Segundo Freire (1979, p. 16): “[...] utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico”.

Ao valorizar o sensível, esse compromisso parece ser plausível, uma vez que permite a prática dialógica, à medida que se afasta da racionalidade ‘seca’, a qual, atualmente, tem influenciado a perspectiva dicotômica do processo educacional. “Porque numa sociedade de classes não há diálogo, há apenas um pseudodiálogo, utopia romântica quando parte do oprimido e ardil astuto quando parte do opressor.” (GADOTTI, 2018, p. 12). O autor observa que o diálogo tem estado restrito a acontecer em pequenos grupos, pois em uma sociedade antagonicamente dividida em classes ele nunca alcança a sociedade como um todo. Todo objeto e fenômeno a ser conhecido através de um processo educativo dialógico deve ser posto frente aos que o observam, permitindo uma aproximação dinâmica por ambas as partes, onde as pessoas envolvidas promovem uma investigação conjunta. Quem já teve outros contatos com o objeto se permite reaprender sobre ele, o que não acontece sem a presença da dimensão

sensível, uma vez que o raciocínio sem passar pelo sentir é como uma lente suja, permitindo pouca visibilidade (FREIRE; SHOR, 2008).

Esses aspectos exemplificam a necessidade de pensar uma educação por uma perspectiva que considere o sensível enquanto instrumento que move o racional. Sentimos e pensamos, aprendemos e re-aprendemos de acordo com a nossa experiência com e no mundo. Podemos dizer que exemplifica uma educação que parte do saber enquanto experiência, aquele que Larrosa (2002) diferencia do conhecimento científico devido ao fato de seu sentido ser o modo como configura nossa personalidade e nossa sensibilidade. É algo que marca a pessoa e passa a fazer parte dela. Enquanto o conhecimento científico é algo externo à pessoa.

Assim, a educação deve incorporar o saber que “[...] se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 27). Deve fomentar a apropriação da própria vida por cada pessoa, o que acontece a partir de sua relação com a existência singular daqueles envolvidos por ela, de uma transcendência a uma forma de se conduzir e se apresentar no mundo de modo singular e ético.

Neste movimento, a educação, em sua dimensão estético-política, é uma prática dialógica que busca formar as pessoas para o pensamento político, provocando reflexões sobre as questões e problemas da realidade social, que são ocultados e tratados de modo sem perceber suas relações com a história da sociedade. Quando o passado fica nítido, a realidade fica mais compreensível e se percebe como o tempo é cíclico, que o que já se passou volta e por essa iluminação, possíveis momentos catastróficos são evitados. É um ato social e cultural que acontece tanto dentro e quanto fora do espaço escolar na luta contra a dominação e em prol da liberdade, fazendo com que o a pulsão comunicativa historicamente intensa seja estabelecida pelo diálogo (FREIRE; SHOR, 2008).

O Nunca Mais, um dos pilares da Educação em Direitos Humanos (EDH) exemplifica essa dimensão estético-política da educação. Aduz a um pensamento que dá visibilidade à construção da identidade, à medida que vislumbra o passado e o reconhecimento da existência das subjetividades, onde cada pessoa é parte ativa de uma prática libertária e transformadora. Nascida do desejo de militantes e professores por um processo de redemocratização do país após o fim do regime autoritário, a EDH contribui para um processo de fortalecimento de um regime democrático, contrariando o sistema educacional que era baseado no medo. Ao se aproximar da conduta ética, demonstra como a consciência política pode ser alcançada em uma perspectiva que trabalha a construção da liberdade e a aspiração da igualdade, aspecto

político da educação que é possível por meio de uma prática comprometida com a transformação.

Ou seja, a educação em direitos humanos não é a construção de um discurso externo ou a apreensão de mais um conteúdo estanque no repertório dos muitos que estão disponíveis ou são disponibilizados. A educação em direitos humanos, ou toma os sujeitos implicados no processo desde dentro e os põe dentro das dinâmicas que abre, ou resta inviabilizada por não atingir sua finalidade básica, que é exatamente a de abrir-se para os sujeitos pluridimensionais que estão em interação. (CARBONARI, 2007, p. 183)

O Educar para o Nunca Mais possui uma natureza política que busca o bem-estar da humanidade, é uma exemplificação da dimensão estético-política da educação que acontece a partir de um processo ativo e permanente de humanizar a maneira como as pessoas se percebem e se relacionam umas com as outras. Tal aspecto se aproxima do pensamento de Kant, que aborda a educação como rito de iniciação, “[...] ação viva, tecida de modo teórico e vivencial, nos processos de afirmação e de renovação dos sentidos humanos.” (2015, p. 209).

Nesta perspectiva, educar é cuidar também dos sentidos humanos, do modo como esses se desenvolvem, juntamente ao amadurecimento das pessoas e de suas potencialidades criadoras necessárias para as vivências dentro de seus respectivos contextos culturais. Nesses processos de mudança, afetos como a empatia e a alteridade precisam estar despertos para a existência do *outro*; é uma preparação para a construção da identidade humana e de sua participação na coletividade.

As formas de governo que têm como finalidade a manutenção do *status quo* estabelecem uma relação de competitividade entre as pessoas; também impossibilita sentir a existência do *outro* em si mesmo. Assim, enquanto se cria uma visão de que o *outro* é um oponente a ser destruído, aprofundam-se os alicerces de uma cultura apática que reproduz o ódio e o egoísmo com naturalidade, ao mesmo tempo em que nasce um espírito ou sensação de competitividade. Ao ser parte da trajetória dos relacionamentos humanos, tanto nos espaços educativos quanto sociais, essa sensação leva à prática de uma política que fortalece o desejo de ter e ser mais que o *outro*, o que não permite a existência de uma dimensão de sensibilizar-se pelo/com o *outro*.

A cultura baseada no egoísmo é uma barreira para qualquer ato educativo. Segundo Freire (2018, p. 36): “Não há educação sem amor”. Este é o sentimento que procura desconstruir o egoísmo. Uma racionalidade fechada ao amor inviabiliza o diálogo e compromete o compartilhamento tanto do que eu sou quanto do que eu tenho, afetando a ideia de humanização das pessoas e de suas relações desde dentro do “eu” e também para dentro de

outros (CARBONARI, 2007). Exige assim, uma racionalidade que primeiro sente, que é aberta e que apenas a sensibilidade permite.

A sensibilidade nos permite um senso fino, *esprit de finesse*, por onde se vive um estado de compreensão da pluralidade dos modos de existência, onde se permite coexistir de maneira afetiva com o que antes nos causava estranheza, uma convivência leve. Caminha ao lado de uma educação que se aproxime da proposta do termo *educere*, um processo dinâmico e horizontal, onde a estudante, ou o estudante, se reconhece enquanto protagonista nesse processo de trocas. Ao participarem mutuamente, ambas as partes deixam emergir o sentir e o intuitivo, caminhando em direção a um pensamento criativo que é capaz de renovar e criar valores que dão sentido ao existir.

A origem do termo “educar” vem da palavra latina *educere*, que significa extrair, tirar, conduzir para fora. Educação, então, pode ser entendida como a ação de extrair da pessoa as melhores potencialidades nela existentes. Refere-se à progressiva autonomia do indivíduo em direção ao crescimento pessoal e ao autoconhecimento. (JULIATTO, 2013, p. 18)

O ato de educar deve buscar transcender o estado natural que rejeita e julga como negativo todo campo desconhecido. Apenas a sensibilidade é capaz de encontrar um sentido para a forma como ele nos afeta. De acordo com a dimensão estética da educação, discutida por Read (2001) *apud* Soares (2015, p. 28), temos que: “os impulsos que a educação propiciará precedem e impedem a formação daqueles impulsos egoístas e antissociais que constituem o atual produto do processo social”. Logo: “O estado de solicitude da Sensibilidade incide numa atitude de não-resistência aos desafios do devir, de superação das posturas defensivas. Incide em abertura para os influxos dos fenômenos, para os fluxos tensoriais do existir.” (KANT, 2015, p. 209)

Ao buscar romper com a relação dominador/dominante, a consciência política parte da história e da comunicação desta na vida. É uma ideia que vai contra o modelo de educação atual que se manifesta de maneira não-histórica, não-humana e unilateral. Ao impedir a realização do ato humano de comunicar-se livremente com *outros* e com outros tempos, tem-se a perspectiva não-histórica, que impede a realização de uma tarefa básica para a edificação de uma sociedade enquanto espaço de humanidade. Percebe-se que as pessoas não representam um todo social, em aspecto geral, mas uma relação onde algumas poucas, que possuem privilégios, buscam dominar a parte mais fraca, marginalizada e tida como o seu objeto de dominação. Aproxima-se do último aspecto do não universal, que é expresso ao se separar o todo social em grupos privilegiados e grupos despossuídos. A educação estético-

política é um ato dialógico que permite alcançar a liberdade a partir da não alienação por inverdades e da não reprodução pela ignorância. Logo, é transformadora e incômoda.

Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo, como faz com muita frequência a educação em vigor num grande número de países do mundo, educação que tende a ajustar o indivíduo à sociedade, em lugar de promovê-lo em sua própria linha (FREIRE, 1979, p. 19).

É em busca por mudanças que nasce o acesso à memória coletiva e às verdades desveladas por ela. Estas tendem a estimular a construção de um imaginário crítico capaz de influenciar a conduta do ser humano. À medida que esse imaginário sensibiliza as noções de valores e tão logo o julgamento ético, ele também contribui para a negação de atitudes que tem se alimentado da condição de ignorância sobre o que foi a ditadura civil-militar brasileira. Desta maneira, os dominados têm a possibilidade de despertar para a revolução e não para uma capacitação técnica, uma vez que é una com a sensibilidade e as subjetividades. A dimensão estético-política da educação vai de encontro a um projeto educacional que historicamente dirige a pessoa no sentido de adaptá-la e acomodá-la, fazendo delas objeto e massa. Sua pretensão é uma transformação, que leva o espírito a rebelar-se contra as violências recordadas, fazendo delas uma fonte criadora de um novo ser, não mais alienado, ou seja, não vive mais apenas a reproduzir *outros*.

A dignidade do ser humano não repousa apenas na racionalidade; no processo educativo procuramos atingir a razão, mas também a emoção, isto é, corações e mentes – pois o homem não é apenas um ser que pensa e raciocina, mas que chora e que ri, que é capaz de amar e de odiar, que é capaz de sentir indignação e enternecimento, que é capaz da criação estética (BENEVIDES, 2000, p. 6).

De acordo com Chisté (2013, p. 65), “[...] a educação voltada para a sensibilidade possibilita que o indivíduo se aventure a criar e a recriar o mundo e traz consigo o horizonte da alteridade”. O que acontece por ser a sensibilidade considerada fundamental para estabelecer conexões não apenas na relação de um sujeito com o outro, mas também para pensar a realidade vivida e sua relação com os momentos históricos marcantes para uma sociedade. Esses momentos têm sido tratados, por alguns, de modo superficial, sem buscar a reconstrução da real memória sobre como aconteceram, mesmo o século XX tendo sido marcado por episódios de restrição dos direitos civis e da falta de justiça.¹¹

¹¹ Agamben (2004) denomina estes episódios de Estado de Exceção, onde temos duas Guerras Mundiais e os governos ditatoriais.

É uma cultura violenta que opera com base no mito do progresso, que torna necessário cada episódio histórico de violências justificado como o único meio de se alcançar objetivos maiores, que é a concretização de um projeto de mundo defendido por uma das partes. Uma ideia de progresso que é abordada por uma vertente estética na filosofia histórica de Walter Benjamin (2006), que diverge do pensamento dos historiadores liberais, os quais justificam cada episódio violento da história nos avanços científicos e econômicos que consideram como resultado, trazendo um sentido de progresso que não é relacionado ao comportamento humano coletivo. Podemos perceber então que “a tradição dos oprimidos nos ensina que o ‘estado de exceção’ em que vivemos é na verdade a regra geral. Precisamos de um conceito de história que corresponda a essa verdade. Nesse momento, perceberemos que nossa tarefa é originar um verdadeiro estado de exceção” (BENJAMIN, 1994, p. 226). Onde “O conceito de progresso deve ser fundamentado na idéia de catástrofe.” (BENJAMIN 2006, p. 515).

A figura 5 exemplifica a profundidade e as marcas de outro episódio, mais distante e também mais longo do que estes mencionados. A artista Rosana Paulino¹² representa parte da realidade de um momento de dor, que não é lembrado, nos espaços educativos, como responsável da cultura racista e desigual de nosso país, uma vez que costuma ser trabalhado superficialmente sem estabelecer relação direta com os problemas que se mantem amenizados na sociedade.

Fotografia 2 - Exposição Assentamento



FONTE: Rosana Paulino (2013). Disponível em:
<http://www.rosanapaulino.com.br/blog/tag/assentamento/>. Acesso em: 15 Out 2018.

¹² A artista Rosana Paulino, natural de São Paulo (1967), é doutora em Artes Visuais pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo – ECA/USP e especialista em gravura pelo London Print Studio, de Londres e bacharel em Gravura pela ECA/USP. Em 2017 ela recebeu o Prêmio ABCA – Prêmio Mário Pedrosa – artista de linguagem contemporânea. Com participação ativa em exposições nacionais e internacionais, tem levado a esses locais discussões sobre questões sociais, étnicas e de gênero.

A imagem é capaz de recuperar as marcas e consequências do período de escravidão. Faz pensar sobre os desencontros e a violação de raízes culturais. A impressão sobre o tecido remendado e bordado relembra os materiais usados pelas mulheres em suas atividades do dia-a-dia, as quais eram definidas de acordo com seu sexo e cor. O fardo carregado por séculos e o coração que sangra são marcas deixadas para trás, as quais a plasticidade recupera e reconstrói na memória. Essas marcas ao se encontrarem com o espírito permitem uma reformulação do imaginário sobre esse momento fadado de dor, ordenando reflexões que procuram compreender como um momento como este pode perdurar por tantos anos. Encontra-se então, na característica conservadora dessa sociedade, uma negação da profundidade violenta de fatos históricos como esse, que acabam sendo tratados como algo natural. Ao fortalecer o estudo dos fenômenos sociais com base na memória, é possível desarticular esse tipo de comportamento e reforçar o viver coletivo harmonioso.

A memória detém a história de momentos de exceção. Sobre esses períodos muitos têm conhecimento de sua existência, mas não esclarecimento sobre os fatos que estiveram associados a eles. É justamente nesse ponto que a memória coletiva se faz necessária, pois são os documentos, os monumentos e a própria obra de arte, enquanto poesia, que atua como um veículo de rememoração. É uma luta contra o esquecimento que acontece a partir dos símbolos presente em cada pessoa e fortalecem a reconstrução da memória coletiva. Quando estes ficam esquecidos a formação de uma identidade coletiva é gravemente perturbada (LE GOFF, 2003).

Este autor ainda realça que, historicamente, a memória era uma ferramenta usada para repensar a realidade, onde, por exemplo, em períodos da cultura grega existia uma pessoa que era responsável por guardar lembranças do passado, conhecidos em épocas diferentes como o *histor* e também o *mnemon*. Usavam a memória com uma função social de promover a justiça a partir de verdades que poderiam estar relacionadas a questões religiosas ou jurídicas. A pessoa que viu e que sentiu tem poder para lembrar aquilo que parece perdido na consciência de outros que não estabelecem relação entre o presente o passado, não consegue fazer da história um subsídio para leitura do mundo.

A memória de episódios desagradáveis permite reconhecer pulsões no comportamento humano que apontam para o possível retorno destes momentos, como nos discursos atuais que estimulam o preconceito, o racismo e a violência. A educação estético-política ressalta a internalização de memórias com o propósito de construir um imaginário social que valorize os direitos humanos e promova a mudança de comportamentos necessários para uma vivência em sociedade de maneira harmônica. De acordo com Jelin (2002), ao voltar ao passado

comum de grupos que foram oprimidos, silenciados e discriminados historicamente e reforçar o que eles significam, caminha-se para um sentimento de autoavaliação e confiança, o que acontece tanto na dimensão pessoal quanto coletiva.

Trata-se da potencialidade que a memória coletiva possui enquanto instrumento transformador e de libertação (LE GOFF, 2003). Trabalha na luta contra o esquecimento e contra a manipulação da história. Elizabeth Jelin (2002) menciona os “trabalhos da memória” como uma forma de aludir a uma atividade capaz de transformar a si mesmo e ao mundo social, à medida que se trabalha não apenas sobre a memória, mas também com ela. Permite-se que se efetuem processos de simbolização e elaboração de sentido para o passado no presente/futuro, logo não é parar viver no passado, mas colocá-lo no futuro. É um aspecto que não pode ser deixado de lado quando se busca aprender a relembrar ao mesmo tempo em que se relaciona a memória, a política e a justiça no mesmo momento que se pretende desconstruir o estado de dominação e reprodução que foi fomentado pela situação de ignorância imposta por grupos de poder.

Consolidou-se na sociedade brasileira uma ideia de progresso e uma visão romântica da memória nacional. Repassada constantemente, emergem dos relatos oficiais que foram permitidos circular, os quais contribuem até hoje para construir um imaginário sobre os militares como sendo salvadores da pátria na luta contra a ameaça comunista. Eles eram a solução para o caos promovido por aqueles que tentavam subverter o país, o que também é observado na perspectiva trabalhada por Jelin (2002). Baseada na forte censura vivida, essas memórias forjadas acabam por abrir espaço para as memórias clandestinas, na oralidade e anseiam por apresentar a história periférica e suas memórias marginalizadas, o que se aproxima da ideia de “comunidade afetiva” de Halbwachs (1990). Esta é capaz de juntar de modo afetivo cada memória individual e torná-la comum de um grupo, que se reconhece e conhece como a verdade de um todo construído socialmente.

Este tipo de memória vista como “proibida” por grupos de poder, que não é aprendida na escola e que a mídia não multiplica, fica sob a responsabilidade dos artistas, que a constroem por meio de diferentes linguagens da arte. Segundo Pollak (1989), tem relação próxima com a pretensão de dominação hegemônica que o Estado executa. Deste modo, a memória enquanto ferramenta metodológica é capaz de atuar na construção da subjetividade das pessoas, suas funções simbólicas se relacionam de modo ativo como agente social capaz de transformações. Logo, ao circular nos espaços públicos, faz emergir reivindicações imprevisíveis na dimensão da vida individual e também na ordem cultural.

A consciência política apresenta sensibilidade para a reflexão e desconstrução das inverdades que se consolidam com base na cultura do esquecimento. É uma forma de dar legitimidade social às verdades veladas por anos, as quais beneficiam o grupo mais forte entre aqueles que estão envolvidos nas disputas sociais à cerca da memória. Esse esquecimento é capaz de induzir alguns grupos a clamarem por um modelo de governo autoritário e violento, por estes carregarem uma crença de que em outras situações a implantação desse modelo funcionou como algo importante para o desenvolvimento do país. Dessa forma, alguns acreditam que viver um sistema ditador seja a solução para resolver os problemas políticos e econômicos que uma civilização possa vivenciar, tal como a sociedade brasileira tem sido abarcada.

Fotografia 3 - Reportagem sobre os protestos realizados em São Paulo em 2015.

Vítimas da ditadura mostram revolta com pedidos de intervenção militar

Clínicas do Testemunho atendem 140 pessoas que sofreram com o regime. 'A ditadura é a lei do inferno', diz militar torturado por elogiar Brizola.

Henrique CoelhoDo G1 Rio



Faixas pediram a intervenção militar em protestos do dia 15 de março (Foto: Nelson Almeida/AFP)

Em um supermercado da Zona Norte do Rio, Belmiro Demésio Berraro Filho, de 68 anos, ouve na fila uma mulher reclamando da corrupção no país. Em certo momento, ela se vira e diz que é a favor da intervenção militar, pedida por uma minoria durante [manifestações do dia 15 de março](#) em todo o país – neste sábado (28) um pequeno grupo fez [outra passeata](#) pelo Centro do Rio. A reação foi contundente.

FONTE: G1. Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/03/vitimas-da-ditadura-mostram-revolta-com-pedidos-de-intervencao-militar.html>.

E, assim, discursos que enaltecem períodos de violência à democracia e são marcados pela violência institucionalizada passam a ser retomados, justificados e até mesmo louvados. Uma situação que presenciamos no atual quadro político do Brasil, pois, na época de aproximação da data que marca os 55 anos do início dos anos de chumbo em nosso país, o presidente do país optou por tornar tal data como comemorativa. Passando a tratar o período de recessão que foi a ditadura como um movimento social em defesa do país. Fatos como esse

exemplificam o esquecimento e desconhecimento sobre a ditadura civil-militar vivida no Brasil. Esse contexto enfatiza a necessidade de ir além do que é trazido pelos dados oficiais e passar a ouvir os mais marginalizados. São estes que podem reinterpretar a memória dos períodos de crise e começar a questionar a maneira de existir na sociedade. A memória sobre esse período é temida, sua presença é capaz de revelar as verdades escondidas pelos grupos de poder, fazendo nascer então um sentimento de identidade grupal, que quebra a ideia de um ser desligado do restante do mundo. Nessa luta em busca da memória, é importante observar que existem diversos fatores emocionais relacionados ao processo de lembrar. É um jogo de saberes e afetos que pode ser ativado a partir da dimensão mítica percebida no contexto social. É possível recordar e recriar o passado, afastando-se das violências que estão relacionadas com ato de esquecer.

O pensamento educativo que leva em conta o recordar compartilha da ideia de Jelin (2002) de que não se vive distante do passado; este conceito reaparece constantemente no presente e tem como uma de suas primeiras solicitações a abertura que representa o sensível. A memória trabalha na dimensão do sensível, pois enquanto seres sensíveis que somos, captamos pelos sentidos os pontos chave da memória e usamos a sensibilidade para operar essas sensações de modo e reagir a seus estímulos, produzindo reflexão e ação. O sensível é estruturante para a construção do saber e em um exercício de troca constante com o inteligível; ambos acabam por ser imprescindíveis à humanidade e a vida coletiva em equilíbrio. As experiências violentas que marcaram a história dos povos do Cone Sul, as quais se iniciam na colonização, se estendem aos períodos autoritários e, por fim, permanecem como um reflexo da desigualdade, o que reproduz um imaginário social de naturalização da violência, uma das barreiras na luta pelo Nunca Mais.

Nesse aspecto, Ruiz (2016) chama atenção para a banalização da violência decorrente de um potencial mimético que desconsidera a alteridade humana, pois à medida que o agressor internaliza a naturalidade da violência, ele perde a sensibilidade frente ao *outro*. É nesse contexto que a realização da humanidade da pessoa não existe em uma experiência de sensibilidade ética. A magia do conviver em uma relação de estar aberto ao *outro* não é possível fora de um corpo e espírito sensível. O reconhecimento do *outro* deve estar presente na formação de nossa própria identidade, de se reconhecer levando em conta a existência de outros 'eu', de partes que são vistas em *outros*. Quando essa abertura não acontece, nascem as exclusões das subjetividades e das diferenças culturais. Historicamente, estes dois aspectos também foram retirados da convivência coletiva em tempos de barbárie, onde alguns são tidos como superiores e outros como intoleráveis.

A educação estético-política acontece por meio da sensibilidade. É capaz de proporcionar um novo encontro da pessoa consigo mesma e com o universo. Por esse encontro, desprende-se de uma racionalidade fechada, causadora de uma visão reducionista da subjetividade do ser e capaz de propagar apatia na sociedade. Nesses termos, reconhece que:

A disposição do estado sensível nos possibilita o estar-sendo-no-mundo-com-os-outros, de modo encarnado e radical, mediante os processos de percepção e de compreensão em que podemos tocar, cheirar, escutar, saborear e olhar o mundo, bem como, conjuntamente, pensar, meditar por meio de nossa relação direta e originária com ele. (ARAÚJO, 2009, p. 202).

O ato de educar para o nunca mais exemplifica a compreensão ético-crítico-política da educação conforme pensada por Paulo Freire. É um “Compromisso com o destino do país, compromisso com seu povo. Com o homem concreto. Compromisso com o ser mais deste homem.” (FREIRE, 2018, p. 32) e vai ao encontro de uma alteridade histórica, onde cada um estabelece uma troca com a história e se constrói a partir dela, buscando em si mesmo melhorar suas possibilidades, fazendo o uso da memória coletiva como uma forma de dar vida à outra cultura. Nesse percurso a ser trilhado, visitar as raízes e o passado nos permite mais possibilidades, as quais estão na dimensão sensível e são um impulso para que a memória adentre na pessoa e a transforme, acatando ao chamado de Geraldo Vandré (1968) e passando assim a tomar decisões de modo autêntico, reafirmando suas subjetividades.

3.2 A pessoa e suas subjetividades

Convivemos e dependemos de alguém de algum modo, pois vivemos perto de outras pessoas, que como nós, tem marcas deixadas pela vida. Estamos falando de mulheres e homens que muitas vezes “se enganam sobre si mesmos, não se conhecem a si mesmos, vivem fora de si mesmos.” (LARROSA, 2006, p. 32), e que se fazem à medida que vão se desfazendo.

O homem que se diz ao se desdizer: no gesto de apagar o que acaba de ser dito, para que a página continue em branco. Frente à autoconsciência como repouso, como verdade, como instalação definitiva na certeza de si, prende a atenção ao que inquieta, recorda que a verdade costuma ser uma arma dos poderosos e pensa que a certeza impede a transformação. (LARROSA, 2006, p. 41)

Para viver bem, precisamos conhecer a nós mesmos e estarmos sempre suscetíveis para aceitar o *outro* e suas maneiras de ser. Logo, precisamos considerar as subjetividades

para que a perspectiva que prevaleça não seja a do julgamento. A não correspondência e as expectativas criadas acabam por ditar certa relação de tolerância frente à pessoa e assim, quando a pessoa não é o que eu quero que ela seja, apenas tolero sua existência e/ou, em um grau ainda maior, de violação da liberdade de existir do *outro*, nem a tolerância é possível. Sabendo que o estado desejado não é esse, o de tolerância, pois é um estado volátil, mas sim o de compreensão.

Viver perto a outras pessoas demanda flexibilidade, alteridade e empatia, afetos que passam a ser considerados à medida que há o reconhecimento e respeito das subjetividades que envolvem cada pessoa. Nossos medos, desejos, percepções e lembranças, entre outros pontos, são singularidades que não são iguais em todos os homens e mulheres que vivem no mundo ou no mesmo grupo social. Não estão em uma vitrine esperando para serem qualificadas, criticadas ou remodeladas. O que acontece com elas parte de uma dimensão interna, dialogando com o que é externo. A existência e a socialização emocional e empática destas diferenças precisam de um espaço não dicotômico que as recebam, permitindo viver perto das diferenças sem dificuldade, com respeito às subjetividades.

A subjetividade é vida, é a voz que sai do coração, órgão que simboliza as paixões e emoções. São as subjetividades que permitem viver com arte e tocar-se com aquilo que o racional não vê, pois pulsa em nós pela sensibilidade e pelo estado de liberdade vivido no momento. Não tem normas condutoras, é livre para pensar e agir por si mesmo, não floresce em campos de batalha e foge do alcance das imposições da sociedade racional que deseja controlar e normatizar a forma que devemos pensar, fazer e existir dentro dela. A sensibilidade consegue ser transgressora sem ser violenta (GOMES; CARVALHO, 2019).

Enquanto desconhecedoras de si mesmas, as pessoas não conseguem ouvir o espírito apaixonado pela vida, que pulsa querendo trazer cor, pluralidade. Ao amenizar as normas e formas de ser do pensamento puramente racional, estamos sujeitos a ser perseguidos e enquadrados em planos de identidade. As subjetividades são reprimidas e cada pessoa usa uma máscara que lhe permite viver em acordo com o que foi solicitado, já que de outro modo, se tem muita vida, e vida faz medo. Assim, a vida acaba perdendo sua graciosidade e as sensibilidades se esgotam, sem deixar espaço para o *outro* lhe tocar.

Pensar no que é subjetividade se assemelha a olhar uma obra de arte, mais ainda no que concerne à arte abstrata ou conceitual. Ao ver e sentir o que a plasticidade apresenta, cada pessoa vive uma experiência particular, algumas podem convergir para uma mesma ideia central, outras nem tanto; o que pulsa e faz cada ser pensar sobre a obra depende de suas subjetividades. Está na profundidade construída ao longo da vida, por onde passou, o que

viveu, quem conheceu e quem lhe ajudou a se conhecer, pontos importantes para compreendermos quem somos. Logo, é tão profundo quanto compreender o espírito presente em uma obra de arte, o que demanda sensibilidade.

Enquanto seres históricos, somos constituídos de nossa trajetória de vida, fazemo-nos por meio dela e assim somos a todo tempo um “não eu” e um “ser mais”. É por este aspecto que nos distinguimos dos animais. Considerados como seres a-históricos, eles vivem em um modo de ser que existe a partir deles mesmos, são como “um ser em si”, que não reconhece os *outros* nem o que há fora de si, preocupado apenas em viver. Enquanto nós, em contrapartida, estamos sempre preocupados em existir, e ainda mais, existir no mundo, com o mundo e com aqueles que fazem parte dele. (FREIRE, 1989)

O reconhecimento da pessoa como um ser inacabado é um primeiro passo para se perceber constituídos de subjetividades. Aparece no pensamento de Schiller (2018), quando ele fala sobre a pessoa e os estados, demonstrando que existimos em duas dimensões ao mesmo tempo, uma sendo nossa essência, que temos a todo tempo, e a outra o nosso estado, o qual é volátil, se molda a cada instante a partir das interações que estabelecemos com, e no mundo. Essa possibilidade de constante troca de estados semeia nossas subjetividades, não fazendo parte de um projeto de ser humano universal, mas sim de uma forma única que marca cada ser com singularidades a cada tempo. Assim, tem-se que:

Uma necessidade *fora de nós* determina nosso estado e nossa existência no tempo através da impressão sensível. Esta é inteiramente involuntária, recebemo-la passivamente segundo a maneira pela qual somos afetados. Da mesma forma uma necessidade *em nós* revela nossa personalidade por ocasião daquela impressão sensível e por oposição a ela; pois a autoconsciência não pode depender da vontade, que a pressupõe. (SCHILLER, 2018, p. 94, grifos do autor)

A pessoa por ser incompleta é aberta ao mundo; acariciada ou maltratada por ele, acaba por ser dirigida pra algo ou alguém diferente de si mesma. Cada ser engloba elementos de sua trajetória de vida e por isso se afasta de outros, aqueles que não partilham do mesmo percurso, sendo este aspecto que forma as singularidades de cada um. Entretanto, não os torna individual. Não se trata da interpretação errônea sobre as subjetividades, aquela que é afirmada para manter o sistema hegemônico moderno e que confunde subjetividade com individualismo. Somos seres únicos, não individuais. Podemos ver traços no *outro* que também nos dá forma, uns que temos prazer em revelar, outros nem tanto. Desenhados por diferentes traços, nossa composição múltipla precisa ser observada, pois é a falta de conhecimento do que se é que provoca dificuldades de viver e também no conviver.

Ao tratar do reconhecimento do estado de decadência é que se procura esse reconhecimento interior, motivado pela busca de superar o que somos quando não nos agradamos dessa existência. Algo que é perceptível nos trabalhos de Nietzsche, quando ele percebe o ser humano como um “animal ainda não determinado” (NIETZSCHE, 2004, p. 72) e também como possível de ser superado, como fica compreendido em alguns prólogos de Zaratrusta. Nietzsche discorda da noção de um “eu” fixo e acredita na subjetividade como o fluxo de transformação que possibilita a superação da condição de decadência, que é encontrada naqueles que não desenvolvem o cuidado de si.

Cuidado exercido quando se tem alma de pastor, quando “Sou um guardador de rebanhos” (PESSOA, 1972, p. 212), pelo qual se observa e se cuida das sensações e pensamentos. Comentamos sobre uma forma de existência que se permite conhecer o mundo através do olhar, do tato, do cheiro e até mesmo do paladar. Pois ao sentir-se um ser não pleno, é possível se vestir de Fernando Pessoa – Alberto Caeiro – e então sentir o quanto o corpo nos faz o espírito conhecer, o quanto ele dialoga com a múltipla sensorialidade, com as emoções e com os sentimentos. Eis então seu poema:

IX- Sou um Guardador de Rebanhos

Sou um guardador de rebanhos.
 O rebanho é os meus pensamentos
 E os meus pensamentos são todos sensações.
 Penso com os olhos e com os ouvidos
 E com as mãos e os pés
 E com o nariz e a boca.

Pensar uma flor é vê-la e cheirá-la
 E comer um fruto é saber-lhe o sentido.

Por isso quando num dia de calor
 Me sinto triste de gozá-lo tanto.
 E me deito ao comprido na erva,
 E fecho os olhos quentes,

Sinto todo o meu corpo deitado na realidade,
 Sei a verdade e sou feliz.

(PESSOA, 1972, p. 212)

Ao acatar o estado de passividade e obediência requerido pelo modelo moderno de ser – retratado na imagem do camelo na filosofia nietzschiana –, as pessoas perderam sua humanidade, tornando-se decaídas então, em seu espírito criativo e em sua personalidade por abandonarem sua cultura. Pode, todavia, ser revertido por uma consciência de se pôr acima das ordens ditadas – a natureza do leão –, que é o primeiro passo na busca por ser algo além

do que se é, por transcender o estado em que se encontra. Ir ao encontro do *Übermensch*, que é um estado de completa noção de sua humanidade e que consegue estabelecer seus próprios julgamentos éticos de modo natural conforme a vida é vivida.

A hermenêutica desse modelo ideal apresenta uma eterna sensação de “vir a ser” porque é assim que ele assume sua grandiosidade de ser passagem, uma ponte, não um fim. (NIETZSCHE, 2002). É uma possível transição que não permite que exemplos históricos materializem essa existência humana galgada por ele. Então, o que se vê é uma série de personagens em que homens e mulheres podem revelar-se ao longo da vida a depender de como se conhecem e que são passivos de serem alterados. “Eu só amo aqueles que sabem viver como se extinguindo, porque são esses os que atravessam de um para outro lado” (NIETZSCHE, 2002, p. 17) na ponte que leva de um lado a outro e permitem se autoconhecer, permitem extinguir aquilo que não faz sentido ser.

Reforçado pelo pensamento maffesoliano, que assimila a ideia de não haver uma condição de existir como um perfil seguro, que nos faz passar de um ser vazio para a ideia de pessoa, acomoda a instabilidade dos modos de ser de um mesmo *eu* de diferentes formas. O *eu* incerto e flutuante que tem sua existência questionada de tal modo que o *quem sou eu* não é algo definitivo. Existe uma passagem da identidade formada e defendida na modernidade para uma identificação, considerada como o mito da pós-modernidade, o qual tem como característica a repetição (MAFFESOLI, 1996).

Nas diversas relações estabelecidas na vida social, desempenhamos diversas representações. O que antes representávamos em certo tempo, passa a não ser visto no que somos hoje. Sentimento de “mudança de pele” ou uma “esquizofrenia diária” que Maffesoli (1996) usa para falar da multiplicidade de personagens que podemos desempenhar ao longo da existência. Esse pensamento fundamenta a dissolução da ideia de identidade, pois enquanto fechada não permite que haja interferências do mundo ao redor em seu modo de ser. Outrossim, as subjetividades têm se construído conforme nos identificamos com aspectos presentes na vida social e nos (re)fazemos, repetindo-os. Uma experiência única de ser no mundo e que permite nos fazermos ao longo de nosso trajeto como frágil construção de muitos “eu”.

Esse *eu* não se constrói apenas com os objetos presentes no mundo, mas também com as outras pessoas que estão no mesmo processo de formação. Em um espaço de inter-relações e trocas mútuas, cada uma delas desenvolve suas subjetividades a partir de sua sensibilidade. Assim, cada pessoa deve ser levada em conta como um ser “compósito e complexo” (MAFFESOLI, 1996), que se forma por diferentes e incontáveis experiências de exercício

reflexivo e moral intersubjetivo e que desenvolve sua autoconsciência moral, afastando-se do individualismo e vivendo a partir da conciliação dos desejos particulares de cada pessoa com os desejos da comunidade.

As subjetividades precisam ser consideradas frente às dificuldades de relacionar-se com o *outro*. O modo como banalizamos o que o *outro* sente faz com que as relações não sejam tão intensas, uma vez que não se leva em consideração o que cada um é em termos de subjetividades e seus respectivos trajetos antropológicos. Não há a preocupação de saber como viemos a nos tornar a pessoa que somos ou que queremos, mas procura-se uma identidade. Segundo Boaventura (1993), é nessa construção de identidade que nasce o projeto de modernidade, sobre o qual ele elabora uma contestação romântica e marxista da identidade moderna, ao dizer que:

Sem grande demora, retenho da contestação romântica da identidade moderna os seguintes traços gerais. Contra uma racionalidade descontextualizada e abstrata crescentemente colonizada pelo instrumentalismo científico e pelo cálculo econômico, o romantismo propõe uma busca radical de identidade que implica uma nova relação com a natureza e a revalorização do irracional, do inconsciente, do mítico e do popular e o reencontro com o outro da modernidade, o homem natural, primitivo, espontâneo, dotado de formas próprias de organização social. (SANTOS, 1993, p. 36)

Optar por uma identificação no lugar de uma identidade é algo que as pessoas podem alcançar a partir do momento que tendem a “ocupar-se consigo mesmo”, como Foucault (2006) reflete a partir dos diálogos estabelecidos entre Sócrates e Alcibíades. Tal ocupação é direcionada à busca do conhecimento sobre si mesmo, sobre os limites que se tem, sobre o conhecer-se para assim deixar fluir a existência do que somos de modo a não realizar o que pode nos fazer mal. Um processo que é contínuo e confuso, mas que traz bons frutos, pois “[...] é preciso ter um caos dentro de si para poder dá à luz uma estrela cintilante.” (NIETZSCHE, 2002, p. 21).

A consciência do que somos permite negar a objetividade como uma parte do “eu” que é absoluta. Não é o que acontece apenas a partir da racionalidade e do reconhecimento de um indivíduo (fechado). A pessoa é aberta às intervenções que recebe da vida social e por ela constitui-se. A sua imaginação é construída por cada sentimento e afeto vivido ao comunicar-se com o mundo. Assim, “[...] o “eu” é feito pelo outro, em todas as modulações que se pode dar a essa alteridade. Esse outro poderá ser Deus, a família, a tribo, o grupo de amigos, e, é claro, como já disse, esses “outros” que pululam em mim.” (MAFFESOLI, 1996, p. 306). É

exercitar o que nos faz humanos. É como existir à medida que se é o que se sente, fazendo-nos guardadores de rebanhos.

Nas relações vivenciadas no coletivo necessita-se que todas as potencialidades humanas estejam envolvidas. Não é algo que se faz apenas na racionalidade, mas uma conversa entre duas pessoas, pela fusão de sentimentos, afetos e memórias. Isso é quebrado quando essa relação é regida pelo egoísmo, retratado no mito narcísico na existência de um eu acima de outros, uma exímia beleza e com um ego exaltado que não permite compreender a plenitude da realidade. Existir no mundo é algo dinâmico e que produz significações singulares sobre objetos e fenômenos coletivos, não considerando que essas sejam verdades únicas que devam ser acatadas por todos.

O autoconhecimento sobre nossas diferentes faces é a passagem para uma viagem heterogênea. Cada um é capaz de estar perdido entre as várias unidades e ainda assim permanecer em si mesmo, diminuindo a ideia do “eu” e envolvendo-se em uma ideia do “nós”. As transformações que acontecem interruptamente se ampliam do contexto interno e provocam reverberações na sociedade, fazendo com que as partes sejam modificadas uma pela outra a todo tempo.

O corpo atua como um instrumento de comunicação: ora ele é um receptáculo das forças que o perpassa, ora manifesta essas forças perante *outros*. Acontece assim, um movimento constante possibilitado pelos nossos sentidos. Eles são a porta de entrada dessas influências e atuam como um conjunto de órgãos que estão associados ao conhecer. De acordo com o nível de sensibilidade desenvolvido na pessoa, os saberes presentes na vida coletiva são utilizados para compreender as pessoas e os fenômenos. É semelhante a um viver sentindo, que não é objetivo nem direcionado, mas produz o conhecimento humano que orienta a ação das pessoas no mundo.

A tomada de ações também passa pelo cuidado dos impulsos mencionados por Schiller (2002). A racionalidade sensível é presente nas consciências criativas e produtivas que estiveram reprimidas pela proposta de uma identidade global. Afinal, as sociedades ocidentais, majoritariamente racionalistas, limitam o desenvolvimento das subjetividades, as quais ficam reservadas a serem trabalhadas na arte e pela arte. Sem demora, “A luz das estrelas mais longínquas chega mais tarde até nós e tanto que o homem que não as percebeu nega a sua existência.” (NIETZSCHE, 2004, p. 218).

3.3 A arte enquanto potência educativa na compreensão do mundo fora de si

De acordo com Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 61) a arte “[...] transcende o tempo e transpõe fronteiras”. O fato de encontrarmos nela partes de nós mesmos, faz com que ela não envelheça. Os autores continuam lembrando que “[...] o ser humano que a contempla é sempre novo, ou terá um olhar outro e estará realizando uma infinidade de leituras porque infinita é a capacidade do homem de perceber, sentir, pensar, imaginar, emocionar-se e construir significações diante das formas artísticas.” (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 61). A arte permite cogitar dimensões outras da existência que a racionalidade não pode compreender. Inaugura um campo mais aberto de sentidos.

Assim, viver com arte, falar de arte e educar a partir da arte é algo que vai contra o projeto hegemônico de modernidade. O entendimento sobre o que este campo é atravessa uma série de reflexões, pois a heterogeneidade, marca da contemporaneidade, é representada na arte. Seu potencial levanta questionamentos e esses podem provocar certa rejeição por pessoas que não se permitem sensibilizar pela linguagem poética e metafórica da arte.

Em uma sociedade marcada pela cultura frenética e violenta do “tempo é dinheiro” – concepção norte americana – não há tempo para discutir as questões que estão latentes na sociedade, as quais não passam despercebidas pelo espírito livre dos artistas, que as expõem poeticamente e em alguns casos acabam por tomar repercussões polêmicas. Exemplifica-se no caso da exposição *Queermuseu – cartografias da diferença na arte brasileira*, cancelada pelo Santander Cultural após as manifestações contrárias recebidas e organizadas pelo Movimento Brasil Livre (MBL) e de alguns grupos religiosos. Foram feitas campanhas virtuais convidando os correntistas do banco financiador a cancelarem suas contas, organizando assim um boicote. Mesmo sendo semelhante a outras exposições que aconteceram em outros países e que também abordavam temas relacionados à diversidade e as questões LGBT, a amostra foi questionada e tida como um movimento de apologia à pedofilia e zoofilia.

Não podemos esquecer que a arte é “[...] transgressora, contundente e incisiva. Enriquece-nos se nos permitimos pensar sobre ela, ampliando nossas próprias referências, para além de fatos e de relações habitualmente esperadas.” (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 26). A ausência de uma razão sensível faz com que uma sensação de perda de controle perturbe os grupos conservadores, pois diante de temas que não correspondem ao conservadorismo, reclamam da destruição dos valores morais da “tradicional família brasileira”. A razão sensível é, portanto, fundamental para pensar a contemporaneidade em todas as suas dimensões negativas: preconceituosa, racista, machista,

LGBTfóbica, violenta e etc. Este é um dos exemplos das tensões que a arte vem enfrentando na sociedade brasileira – a intolerância e a falta de liberdade artística (devido a falta de educação dos sentidos e o imaginário conservador presente em alguns homens e mulheres que formam nossa sociedade).

O cenário sócio-político apresenta-se para a arte como um tempo de contestações. Tem, de modo normatizado, traçado o destino não só da humanidade, mas também da própria arte, uma vez que este campo sofre com as interferências do Estado e procura liberdade para refletir as questões que até então não são vistas pela sociedade. A arte e seu potencial educativo perde oportunidade de surgir livremente pelo mérito do espírito artístico porque acaba sendo sufocado pelo juízo mercadológico e conservador exercido com base na funcionalidade e rentabilidade. É de certo modo, uma forma que a classe dominante tem de manter e proteger os seus “negócios”, ocultando o conteúdo de interesse às classes que estão sob a sua dominação. Fortalece assim, o pensamento de Fischer: “É extremamente difícil desenvolver uma consciência de classe contrária às convenções e pontos de vista dominantes, uma consciência de classe com uma visão política e econômica de oposição revolucionária à ordem vigente.” (FISCHER, 1976, p. 148).

Tais condições dificultam o processo de criação e a presença da beleza, impossibilitando a existência de espaços que permitem dimensões sensíveis e assim, levam a imaginação a fluir. É uma leitura da arte no mundo em se perceber que: “O problema principal da arte do nosso tempo, em que estala por todas as juntas a armadura do capitalismo, é criar uma ponte nova entre o povo e o artista – e por povo entenda-se todo o mundo, todos os não artistas.” (CALLADO, 1976, p. 9).

Para Duarte Júnior (2000), a arte apresenta-se como um precioso instrumento para pensar a educação do sensível, capaz de nos levar a inusitadas maneiras de sentir e perceber o mundo. A partir dela, a realidade vivida pode ser questionada e (re)significada. Podemos aprender sobre nós mesmos, sobre o mundo e sobre como aplicar o novo saber advindo da experiência estética, tanto a vida individual quanto coletiva. Por meio da arte, a estética representa a possibilidade de libertação das pessoas, uma passagem sem volta de um lugar enclausurado para uma perspectiva transcendente, ao reconciliar as duas esferas da existência humana – a sensibilidade e a razão.

Ao transformar formas e almas a partir do desenvolvimento da sensibilidade, as pessoas despertam para uma melhor aplicação do conhecimento em suas vivências. Porque uma visão de mundo mais ampla e colorida é capaz de produzir ideias para uma organização de razões e princípios de um novo modo, a qual permite pensar uma nova forma de conduta

no mundo existente. Estamos frente a algo muito presente na história das civilizações: a existência de um elo estabelecido entre a arte e o mundo.

Esse elo é que sustenta uma natureza social da arte, que atua como uma forma de manifestação social, que sente e reflete características de um determinado grupo ou momento social. Podemos dizer que a arte compactua do princípio do “Vitalismo” de Michel Maffesoli (1996), Desse modo, acontece aliada às questões políticas, sociais e religiosas, lembrando a todo tempo que existe um cotidiano repleto de experiências sensíveis. No qual a “sensação, compreendida num conjunto, é fator de relação social” (MAFFESOLI, 1996, p. 86), ocasionando uma relação com o cotidiano em que os sentidos são agradáveis. A arte concebe os fatos sociais com liberdade. É o espelho que revela à sociedade aquilo que os olhos físicos não enxergam, quem “lê” a obra de arte são os “olhos da alma”. Nessa mesma perspectiva, Ernst Fischer (1976, p. 13) Afirma: “A arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo como o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para circulação de experiências e ideias”. É uma produção coletiva. Em outros momentos foi um instrumento essencial para sobrevivência humana.

Com o ato de criar, o homem conseguia transformar o seu meio e enriquecia sua vida, assim como também lhe proporcionava um poder capaz de aterrorizar seus inimigos a partir das pinturas na pele e dos gritos de guerra dos guerreiros. A magia da arte estava presente com os rituais religiosos, com as ligações entre os povos e a Mãe Terra, a percepção da vida pelos mitos. Hoje possui essas duas naturezas. É um instrumento mágico que funciona como um estímulo para sentir todas as vibrações, permitindo que, poeticamente, momentos se estabeleçam em um sentimento de unidade entre todas as criações do planeta.

A arte permite que a sensibilidade e a imaginação sejam exploradas. Possibilita o encontro com o conhecer por um meio poético e subjetivo que amedronta os olhos selvagens. Eles se sentem ameaçados por tanta liberdade e criatividade. Por ser a representação do sentir e do viver, apresenta novos significados. Essas formas encontram-se inseridas e são criadas a partir e para o embate entre a pessoa e o mundo, e que acontece a partir do momento no qual somos nutridos simbolicamente por uma forma de sentimento captada por nossa sensibilidade. Acontece, então, devido ao poder de síntese presente na linguagem da arte (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998).

Enquanto seres comunicativos, precisamos da arte para expressar o que somos e o que não queremos. É uma incitação a um processo educativo que existe por ser a prática política que nos permite sobreviver no mundo caótico. É uma prática capaz de desenvolver o olhar, de forma que ele esteja sempre em construção e em alerta para as necessidades socioculturais. É

uma constante necessidade de arte. É o combustível para a vida em cada *catarse* que permite porque sua descarga emocional é tão forte que purifica a alma, vocação e festa, como Ariano Suassuna (2012) defendia.

Então, de que modo a arte pode educar e interferir na realização da vida moral? Schiller (2017) apresenta o impulso lúdico como um caminho. A partir da arte, permite religar a bifurcação que se criou quanto ao sensível e entendimento. Não é preciso escolher por onde andar, o que se precisa é acolher o sensível e manter o equilíbrio entre ele e impulso formal, pois quando estes estão equiparados, é possível cogitar uma cultura moral. Os sentidos capturam elementos das vivências que não eram possíveis de se perceberem no pensamento racional. Existe assim, uma relação entre a estética e o comportamento ético, no qual o gosto atua ativamente e de modo decisivo na vivência ética, sendo cultivado historicamente e mantendo-se significativo. Podemos perceber que a pedagogia para o viver ético parte das condições socioculturais que educam cada pessoa.

A formação do gosto é entendida no todo como uma contribuição para o cultivo da humanidade. A autonomização da estética não é só para a estética, mas para além, em favor de um projeto pedagógico e político de autonomização da humanidade significativo no todo. Ela exige o progresso da cultura na totalidade. Nisso situa-se, para Kant, uma tarefa da estética e, no extremo, a base de legitimação de sua autonomização. (WELSCH; HERMANN, 2005, p. 33).

O gosto possibilita a transformação dos homens e das mulheres. Ao se permitir ver o mundo sob uma perspectiva sensível, propõe-se a educação estética. A pessoa pode ser modificada pela mesma; cada desconforto e estranhamento que afeta o sujeito intimamente são uma descarga de energia que arpeja os pelos, como sugere Araújo (2009). Ao afetar a pessoa, a arte permite várias sensações e emoções que aparecem por meio da liberdade que é dada ao ato de imaginar. É nesse espaço que o conhecimento é trocado entre cada eu envolvido. O estranho é permitido ser conhecido e assim se atribui novas representações às pessoas e aos objetos. Desse modo, “a estética tem se mostrado hábil [...] evidenciando aquilo que é estranho, uma liberdade do sensível contra o embrutecimento da percepção automatizada.” (HERMANN, 2011, p. 440).

A arte carece de ser apreciada e sentida. A ideia de entender foge da dimensão sensível e recai no racional/inteligível. É nesse contexto que a educação e o desenvolvimento dos sentidos demonstram importância. A percepção é a chave das trocas que a arte e o observador realizam. Essa percepção ressalta que ao não trabalhar os sentidos de modo ininterrupto ao longo da vida desenvolveu-se certo medo de sentir (COCCHIARALE, 2006). Logo

recorremos ao entender, reduzindo toda dimensão imagética e simbólica da arte a uma racionalização dicotômica, sempre disposta a se fechar ao novo e nunca a explorá-lo. Este comportamento bloqueia o contato entre a arte e o mundo, porque “[...] a experiência estética perde a força de ser um contraponto às convenções do cotidiano e às certezas confiáveis.” (HERMANN, 2011, p. 441), à medida que é racionalizada.

A leitura do mundo pela arte necessita de temporalidade. É um processo contínuo de trocas no qual os objetos e as pessoas se afastam da definição exata da realidade. Passa, portanto, a ser uma realidade relativa e subjetiva e que torna múltiplo o processo de percepção das coisas com base nas intuições que visitam o imaginário. A realidade passa a ser desenvolvida para conduzir uma troca de sensações, motivo pelo qual “a estética tem se mostrado hábil na experiência da alteridade.” (HERMANN, 2011, p. 440). A proposta da estética se aproxima da Antropofagia trabalhada na Arte Moderna. É o conhecimento fruto do digerir o objeto, da realização de transformações na realidade, que faz uso da natureza criativa que pela percepção das coisas, a interpreta e cria novos sentidos, concomitantemente.

3.3.1 Uma pedagogia do Belo

Consideramos que ninguém educa ninguém, mas que nos educamos entre nós mesmos, sob a mediação do mundo, como nos mencionou Freire, por volta da década de 1970. Então, não estaria o mundo da arte a nos mediar o conhecimento? Schiller (2017) e Maffesoli (1996; 1998) nos ajudam a reforçar o sim que propomos como resposta a tal questionamento. Schiller pensa a arte como base para a educação, devido a sua estimulação ao belo, enquanto Maffesoli contribui com a ideia de sermos pessoas repletas de subjetividades. Comprendemos assim, que existe um diálogo entre a obra de arte e seu observador, sendo o deleite um momento em que a pessoa reflete sobre os sentimentos que vão lhe sendo despertados, conforme visita suas memórias e suas subjetividades.

A releitura da obra destes autores nos inspira a ver um novo elemento no campo da educação, que chamamos aqui de Pedagogia do Belo. Uma concepção de educação que é pautada no processo de cuidado da natureza mista das pessoas, auxiliando o desenvolvimento de sentidos e significados que guiaram sua ação no mundo. Falamos de uma pedagogia que desloca o ato de compreender da dimensão do intelecto a do corpo, por ser este último um agente de distintas percepções. Uma compreensão que é corporal e afetiva, que trabalha o sentir junto à memória e à imaginação, refletindo os valores e significados que são sentidos na experiência estética.

É conhecendo os homens e mulheres como criadores de signos que Martins, Picosque e Guerra defendem que “[...] quando um homem quer falar ao coração dos outros homens ele o faz pela linguagem da arte.” (1998, p. 5). Assim como Larrosa (2006) dispõe sobre o potencial poético do escritor e suas obras, e acerca da finalidade da escrita, é possível traçar um paralelo entre o escritor e o artista, pois a transmissão do silêncio quando se lê uma imagem, atualiza os sentimentos e pensamentos que já nos tocaram outrora. Acontece algo mágico, o encontro do nosso eu atual com nosso eu passado; nos encontramos em nós mesmos.

O que o *escritor* faz com seu trabalho não é fabricar um “mundo surrealista”, fantástico, ainda não convencional; tampouco é mostrar um “ mundo verdadeiro” que estaria por baixo ou por cima da falsificação da *linguagem*; nem sequer descobrir um mundo autêntico, situado para além da trivialização a linguagem convencional. O escritor não inventa, nem desmascara, nem descobre. O que o escritor faz é reencontrar, repetir e renovar o que todos e cada um já sentimos e vivemos, o que nos parece de mais peculiar, mas a que os imperativos da vida e das rotinas da linguagem nos impediram de prestar atenção: o que ficou na penumbra, semi-consciente, não reformulado, privado consciência de linguagem, ou ocultado pela própria instituição da consciência e da linguagem. (LARROSA, 2006, p. 47)

A linguagem da arte, por ser aberta ao mundo e permitir a liberdade de realizar trocas com a realidade, torna-se uma viagem pelo sentir com destino certo: o conhecer, característica que lhe confere potencial pedagógico capaz de trabalhar a pluralidade da existência. É nessa abertura ao mundo e por meio dessas trocas que arte educa, um processo no qual “[...] não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar.” (FREIRE, 1987, p.101). Com base no potencial educativo da arte que a concretização do pensamento de Paulo Freire (1987) é vislumbrada, ao propor que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis [...]” (FREIRE, 1987, p.68 e p.79).

A arte é vida, a esperança presente naquele ser que está vivo, que não murcha já ao nascer, e é como a “[...] árvore que, se for cortada, ainda se renovará, e não cessarão os seus renovos. Se envelhecer na terra a sua raiz, e o seu tronco morrer no pó, ao cheiro das águas brotará, e dará ramos como uma planta.” (JÓ, 14:7-9). A arte leva a este brotar; permite nascer um novo significado sobre o mundo fora de nós. Ao sentir o valor simbólico que os objetos sensíveis possuem, questionamentos são despertados em áreas do entendimento que já estavam dadas como conclusas.

O pensamento de vontade e reconhecimento de Schopenhauer (2005) ressalta o momento em que a consciência se afasta do pensamento racional e se perde na contemplação

do mundo e da obra de arte. A pessoa calmamente viaja pelo que intui. Aquele que observa passa a existir de forma unificada com o objeto e a consciência é preenchida por essa relação de troca e pelas intuições que se deixa sentir. Nesse momento de viver à deriva, as experiências estéticas fazem surgir novas compreensões; é uma nova organização do imaginário que vai se construindo conforme novos pensamentos sobre a realidade aparecem através de constantes questionamentos.

É uma relação de forças que perpassa a pessoa. A partir de sua subjetividade permite que o princípio da alteridade se faça presente. O observador e o objeto contemplado são preenchidos um pelo outro. É o desaparecimento da pessoa, que estava antes presente, que faz com que surja um ser liberto. Para Schopenhauer (2005), esse ser atuaria liberto da visão comum condicionada pelo mundo exterior. Ao referido processo, o autor atribui a nomeação de “puro sujeito do conhecimento”. Também sobre essa noção, Rolnik (2011, p. 3), atribui essa representação a:

[...] capacidade de se deixar afetar pelas forças que agitam os objetos criados pelo artista, bem como o ambiente em que esses objetos eram vividos, sob a ilusória estabilidade de suas formas, apreendidas pela percepção. A obra se completava com a ativação de sua vulnerabilidade à sensação da disparidade entre os dois exercícios paradoxais da cognição – a percepção das formas do mundo e a vibratibilidade às forças que o animam – quando sua tensão atinge um limiar. O desafio era que o receptor pudesse sustentar-se no “vazio pleno” do espaço de alteridade que tais forças abriam em sua subjetividade: um vazio de sentido, pleno de sensações de seus movimentos conturbando o layout de si e do mundo e fazendo pressão para reinventá-lo.

De acordo com Schiller (2017, p. 119), o contemplar/refletir “[...] é a primeira relação liberal do homem com o mundo que o circunda”. A partir dele, a pessoa se coloca fora de si e assim, se encontra em um estado estético no qual sua personalidade é amenizada e um novo “eu” surge. O sensível e o racional se encontram na contemplação e permitem que os sentidos proporcionem o conhecer. É o momento em que o tempo encontra-se paralisado e o eu perdido no tempo. O agora é o contato com a beleza, contemplação pela qual “[...] o pensamento toca a sensação interna e a representação da unidade lógica ou moral converte-se num sentimento de harmonia sensível” (SCHILLER, 2017, p. 120-121). O conhecimento é conduzido por meio da pedagogia do belo.

A pedagogia do belo conduz a uma reestruturação do consciente que acontece assente no imaginário. Nesse processo, a imagem é instrumento veiculador de memórias e de conhecimento. Não se trata da imagem material, aquela que é absorvida com os olhos apenas,

mas a imagem que se forma sobretudo pelo que sentimos. Para Jung (1932), a imagem está diretamente ligada à autoconstrução da *psiquê*; interfere no imaginário humano, no modo como as relações com a realidade são estabelecidas e no modo como o mundo é compreendido e os pensamentos são produzidos.

A imagem é capaz de nos lançar em um mundo onde o conhecimento é encontrado por meio do corpo e das sensações, tendo a razão igual importância em relação aos sentidos. Permite se afastar da base racional que leva à compreensão dos fenômenos a nossa volta de um modo limitado. Coloca em nossa frente um “leque” de percepções; tem-se então, o que Maffesoli (1998) denomina de “iluminação pelos sentidos”. Ao atentar para este viver estético, as linguagens artísticas e poéticas passam a ter sentido, uma janela para um mundo novo, construída com a ligação entre o corpo e o espírito, através do imaginário.

Segundo Durand (2012, p. 18), o imaginário articula produção e a reprodução de imagens, mitos, símbolos e arquétipos pelo ser humano; é “[...] o conjunto das imagens e das relações de imagens que constitui o capital pensado do *homo sapiens* [...]” que leva em consideração as mediações simbólicas que são reforçadas pela cultura e sensação de pertencimento à ela. Essa iluminação construída com a contribuição do imaginário está atrelada à forma como interpretamos os símbolos com quais nos relacionamos, pela interferência na consciência e nos modos como cada pessoa se comporta e se comunica em sociedade. Durand (2012, p. 432) menciona que “o imaginário não só se manifestou como atividade que transforma o mundo, como imaginação criadora, mas, sobretudo, como transformação eufêmica da realidade, como *intellectus sanctus*, ordenança do ser às ordens do melhor.”

A estrutura que sustenta nosso imaginário – *Schème*, arquétipo, símbolo e mito – trabalha de modo sincronizado para envolver simultaneamente um conjunto de emoções da vida cotidiana, fazendo com que as experiências sensíveis com as quais nos envolvemos sejam o ponto de partida para alcançar a iluminação pelos sentidos. Nesse jogo, os símbolos contemplados conseguem trazer para o consciente os significados que estão em nossa memória e no imaginário. Os artistas nos fazem entrar nesse jogo, percebem o mundo e o materializam nas obras de arte, nas quais nos debruçamos a contemplar e criar novas concepções sobre as coisas. Nossa sensibilidade estabelece relação entre o que está a nossa frente e a memória coletiva e os processos históricos.

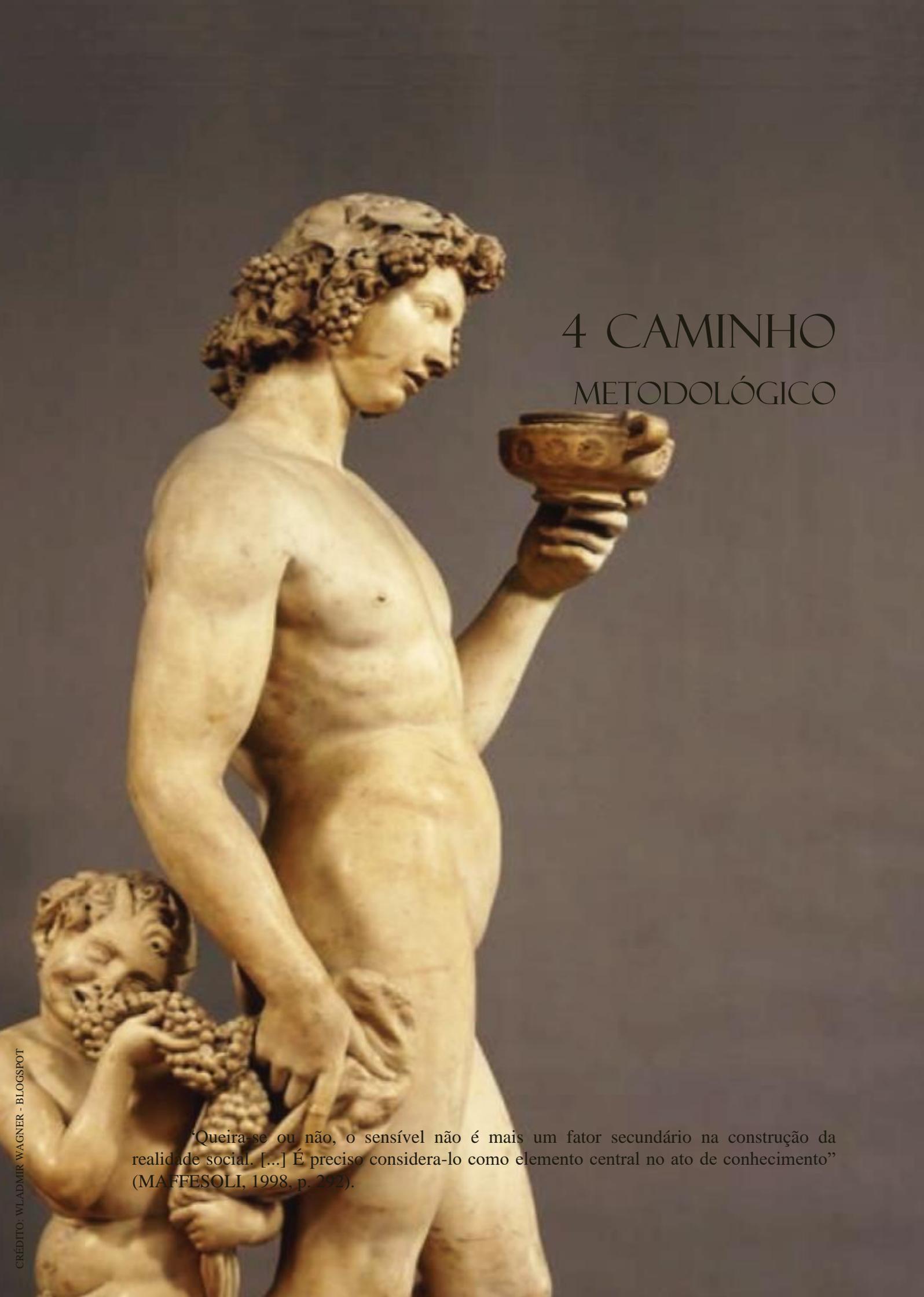
As obras de arte trazem em seus enigmas memórias que não podem ser corrompidas. A presença do simbolismo e da historicidade leva a um sentimento de união, de coletivo, que

acontece a partir do conhecimento sensível e dos afetos comuns encontrados. Percebe-se, portanto que,

a arte não altera tão somente o humor dos indivíduos, mas é capaz de objetivar sentimentos humanos e demais potencialidades. Sendo assim, altera o psiquismo dos sujeitos, propiciando uma reorganização psíquica e a elevação da condição de indivíduo singular à humanidade enquanto gênero universal. Ela funciona como mediadora do individual e do gênero humano por se tratar de uma síntese do que existe de biológico e de cultural, constituindo-se das características humanas mais complexas referidas, que foram construídas historicamente, ou seja, por meio do trabalho. (WILLMS; ALMEIDA; BECCARI, 2019, p.104)

Enquanto registro temporal, é capaz de interligar o passado e o presente, contribuindo com a reconstrução coerente de um sentimento de identificação com a história retratada nas áreas simbólicas criadas pelos artistas. Permite que novos olhares sejam lançados sobre a realidade, algo que acaba sendo deixado de lado pelas pessoas ao serem levadas por um processo cultural que não valoriza a memória e que tende a impor o princípio da identidade homogênea, devido ao fenômeno da globalização.

Nesta mesma direção, pensamos a obra de arte como uma metáfora que “[...] não traz respostas, mas provoca em nós uma profusão de perguntas que nos faz extrair delas novos, diferentes e mais profundos significados do que o nosso olhar contaminado pelo cotidiano vê sobre nós mesmos, o mundo ou as coisas do mundo.” (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 44). Tratamos então, de dar voz a uma pedagogia que tem a arte como “[...] o grande estimulante de viver; como se poderia entendê-la sem finalidade, sem alvo, como *l’art pour l’art*” (NIETZSCHE, 1988 *apud* HERMANN, 2005, p. 56).



4 CAMINHO METODOLÓGICO

“Queira-se ou não, o sensível não é mais um fator secundário na construção da realidade social. [...] É preciso considera-lo como elemento central no ato de conhecimento” (MAFFESOLI, 1998, p. 292).

4 CAMINHO METODOLÓGICO

Por se tratar de uma pesquisa movente, acariciante e erótica, a qual “[...] repousa sobre a atração, sobre as afinidades, sobre os processos emocionais e afetuais cuja importância pode ser vista contemporaneamente” (MAFFESOLI, 1998, p. 136), nesta mesma direção, a imagem de Dionísio é trazida por exemplificar o sentimento barroco que acolhe o modo de produzir conhecimento em educação. Esta atividade envolve pessoas e subjetividades e precisa ser vista a partir de um olhar sensível, pelo qual a intuição abre as portas para o conhecimento.

Nesta seção serão apresentados os caminhos escolhidos para dar visibilidade às potencialidades das experiências estéticas no que diz respeito à educação, reafirmando a importância da sensibilidade para chegar ao conhecimento, colocando o sentir como um exercício anterior e necessário ao pensar. O sensualismo surge enquanto maneira poética de produzir conhecimento, presente na dimensão dionisíaca do conhecer apresentada por Maffesoli (1998).

Consideramos ser importante não apenas descrever o método, a abordagem, os instrumentos e as técnicas utilizadas na pesquisa, assim como as respectivas justificativas, mas também explicar em cada percurso eleito o espírito que move a pesquisa. O conhecimento que nos propomos a construir se revela por meio da junção entre as partes, do conjunto, como fazem os artistas ao compor uma obra, na qual o saber é fruto de cada elemento, é percebido quando se olha o todo. Assim, nos afastamos da proposta de fracionar e isolar os elementos em busca de uma única verdade, como tendem os cientistas mais cartesianos. Logo, retomamos a subjetividade a fim de produzir conhecimentos outros, que só podem ser observados na dimensão do sensível. Neste propósito, abrimos as portas para o caminho metodológico percorrido.

4.1 O método

O imaginário social acerca do ato de pesquisar guarda marcas do pensamento positivista. A ciência validada é reconhecida como aquela que produz conhecimento a partir dos tubos de ensaio de um laboratório. No entanto, este pensamento tem sido ressignificado. Esta pesquisa caminha entre as novas perspectivas que têm sido apresentadas no campo das pesquisas em educação, pois considera as subjetividades ao pensar o ato de conhecer como necessário para lidar com as pessoas e com os fenômenos sociais que se envolvem.

Considerando que cada pessoa e as sociedades são constituídas e constituintes uma da subjetividade da outra, percebemos uma relação de complexidade que pode ser mais bem compreendida no campo do sensível. Existe um conjunto de sentidos relacionados ao trajeto vivido por cada pessoa que está intimamente relacionado às atividades humanas, são sentidos oriundos das diferentes experiências sociais. À medida que a educação estética age no interior do ser, organizando e transformando as potencialidades que governam a manifestação de suas vontades nas relações sociais, estabelece uma íntima relação com as subjetividades.

Partindo desta perspectiva, nomeamos a dimensão estética para refletir sobre as subjetividades na produção do conhecimento na área da educação. Trata-se de uma perspectiva na qual o foco é deslocado da realização de repetidas experimentações para a busca por um olhar sensível da vida, que seja capaz de predispor o conhecimento que pulsa da vivência com o *outro*. Assim, são as experiências vividas por essas pessoas que, quando observadas de perto, podem ser exemplificações de fenômenos em uma dimensão mais ampla. Neste sentido, pensamos a produção de conhecimento em educação a partir da valorização das subjetividades e da união entre o entendimento e as experiências concretas sobre algo, que apontam para a atenção aos sentidos na pesquisa científica. A sensibilidade pode conduzir a reflexões que tornam possíveis tanto o conhecimento do nosso universo interior quanto a compreensão do mundo externo e dos fenômenos sociais.

Ao elevar a dimensão sensível no campo da pesquisa científica, não pretendemos rebaixar às estruturas do modelo positivista, mas sim caminhar por novos horizontes, à medida que reconhecemos que existem limitações do modelo objetivo e racional do conhecimento para o trato dos fenômenos sociais. O desejo da descoberta é substituído pelo interesse em aprofundar a compreensão do fenômeno. Procuramos uma ferramenta crítica e aberta, que seja capaz de aproximar-se do objeto estudado como proposto pelo método fenomenológico. Esta escolha realça o que sugerem Carvalho e Cardoso (2015), que mencionam que a observação da vida social deve acontecer fundamentada por um método sensível, capaz de considerar as dimensões mítica e simbólica na compreensão dos fenômenos sociais. Logo, este método norteará a pesquisa a partir de sua essência filosófica e subjetiva, a qual “[...] não se interessa imediatamente pelos objetos ou pelos fatos, mas pelos sentidos que neles podem ser percebidos” (GUIMARÃES, 2008, p. 73).

Segundo Maffesoli (1998), a fenomenologia acolhe a descrição, a intuição e a metáfora como meios sensíveis que promovem o ato de conhecer. São intimamente relacionadas com esta pesquisa, uma vez que o presente estudo é fundamentado no conhecimento despertado a partir da arte, no movimento de forças subjetivas entre a pessoa

que observa a imagem, o espírito e a plástica da obra. Ao procurar romper com os pensamentos objetivos e lógicos, a descrição é convergida em sentir os elementos heterogêneos da globalidade para então compreender seus pontos de tensão e suas contradições.

Maffesoli (1998, p. 123) sugere a descrição como “[...] uma boa maneira de perceber, em profundidade, aquilo que constitui a especificidade de um grupo social.”. Esta profundidade que é buscada pelo modo barroco de conhecer, no qual o espírito é atento aos detalhes, gira em torno dos fenômenos, do objeto e procura os menores elementos que proporcionem um “[...] pensamento flexível, intuitivo, alusivo, quando não há dúvida de que é da sedimentação de tudo isso que pode nascer um conhecimento mais profundo e mais próximo da realidade.” (MAFFESOLI, 1998, p. 126). A intuição surge neste processo como um vetor de conhecimentos que ajuda a perceber o que está implícito. Afinal,

[...] é preciso reconhecer que os pensadores mais criativos são aqueles que sabem farejar aquilo que está nascendo. Só é possível racionalizar ou teorizar os fenômenos humanos depois que estes ocorrem. De um modo um tanto trivial, lembrei que o sociólogo deve ser, antes de mais nada, um “farejador social”. [...] de certa forma, a intuição como forma de antecipação. Frisei bem que se trata de uma sensibilidade intelectual. (MAFFESOLI, 1998, p. 131).

Essa pesquisa é conduzida por uma perspectiva que exalta a importância da intuição no trato das imagens; uma intuição estética, que em um aspecto intelectual objetivo permite compreender na realidade sensível o que razão pura e simples não alcança (MAFFESOLI, 1998). É assumido um olhar subjetivo que tira proveito não apenas da razão, mas, de todas as capacidades humanas e que possibilita aliar intuição e razão em prol de um conhecimento orgânico na leitura das imagens das obras de arte selecionadas, as quais materializam o pluralismo e a diversidade do mundo contemporâneo.

Ao lidar com o espírito sedutor e enigmático das imagens na investigação social, buscamos sentir o objeto e não desvendar todos os seus possíveis mistérios. Esse movimento desperta atenção para o uso da metáfora, que favorece e impulsiona a espontaneidade do pensamento investigativo. “Em suma, a metáfora não indica, de maneira unívoca, qual é o sentido das coisas, mas pode ajudar a perceber suas significações” (MAFFESOLI, 1998, p. 148). Observa-se que a metáfora é a própria linguagem do artista, por meio da qual o conhecimento não é explicado, mas intuído, especulado e construído. Podemos dizer que é a construção da realidade metaforizada nas imagens que visita a dimensão simbólica e retoma as figuras arquetípicas.

O percurso sensível de investigação pretende deixar livre a imaginação e aponta elementos para perceber o espírito da obra de arte e aquilo que pode ser pensado a partir dela, na medida em que também revela as mensagens implícitas. A metáfora e a intuição são colocadas como ferramentas capazes de alcançar a vida das coisas, expressam o senso comum e tornam inseparáveis o intelecto e a sensibilidade. Ao buscar compreender o mundo das formas e sua pluralidade de representações, a razão deve ser revitalizada ou “[...] construída a partir de uma intuição inteligente.” (MAFFESOLI, 1998, p. 140), ou a partir do que Schopenhauer (2005) chama de “conhecimento imediato, intuitivo”, aquele que a razão usa para organizar a riqueza de significações do mundo. Partiremos do que Maffesoli (1998) relaciona como sendo *raciovitalismo*, uma maneira dionisíaca de compreender a vida e sua potência criadora, se distanciando da ambição por conclusões universais da necessidade de uma verdade ou um sentido definitivo para os fenômenos sociais.

4.2 Os tipos de pesquisa e a abordagem

Esta pesquisa se inicia com a contribuição de teóricos que produzem conhecimento no campo da estética e da filosofia da arte para embasar o desenvolvimento do tema central que nos propomos a estudar, a educação estética. Em consonância com os objetivos eleitos, buscamos maior familiaridade com as sensibilidades e as subjetividades, assim como da arte, pois estes temas são pontos-chave para desenvolver a questão central que mobiliza a pesquisa. Relevando uma perspectiva estética e filosófica, a investigação da natureza dos fatos se deixará conduzir por meio da iluminação pelos sentidos (MAFFESOLI, 1998), pelo que é subjacente, pois eles dão margem para estudar com o conhecimento empírico, vivido.

Neste sentido, a pesquisa se apresenta de tipo exploratória e bibliográfica. Busca-se fundamento na subjetividade para compreender as dinâmicas da vida social que enaltecem a educação estética nas experiências que fazem parte do processo de conhecimento e no cultivo da natureza humana. Tais aspectos serão estudados a partir da arte e o seu potencial de dar vida, seguindo as influências de uma sensação barroca de ver, que considera todo o entorno e está atenta às transições, deixando espaço para o relativismo. Cremos não existir uma visão unívoca do mundo. Nessa perspectiva, instituímos a Teoria do Imaginário e as sensibilidades como lentes que contribuirão com a interpretação das obras.

A pesquisa se afasta da noção firmada no mundo ocidental sobre o conhecimento científico, aquela que busca incessantemente uma verdade e faz disso o único caminho capaz

de levar ao conhecimento, visão que não pode ser aplicada às pesquisas no campo das ciências sociais (MINAYO, 2008), como é nosso caso.

Logo, o caminho trilhado nesta pesquisa leva a uma leitura atenta dos fenômenos sociais e não de uma conclusão superficial a seu respeito. Buscamos compreender os fenômenos e construir conhecimento sobre a realidade a partir da riqueza de significados captados de modo subjetivo nas obras de Abelardo, assim, a pesquisa parte de uma abordagem qualitativa. Uma vez que a arte é um dado aberto, por meio da qual o conhecimento é produzido e guiado pela intuição e imaginação, ambas exercitadas em uma análise que se dá no campo do sensível e envolve as subjetividades. Desta maneira:

O método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam. (MINAYO, 2008, p. 57).

4.3 Universo da pesquisa

A base de informações que será analisada para pensar a educação estética abrange dois universos. O primeiro está relacionado aos significados encontrados no trajeto do artista Abelardo da Hora – a fim de entender as inquietudes e percepções sobre o mundo que conduziram a visão política do artista e que estão presentes no seu estilo expressionista pessoal, observaremos o seu trajeto antropológico. Suas obras refletem além do estilo artístico, a ideia de estilo pensado por Maffesoli (1998), como aquilo que externaliza o que somos em nosso interior. O estudo do trajeto antropológico do artista Abelardo vai permitir apreender o seu estilo por permitir a aproximação com as subjetividades do autor presentes nas obras eleitas. Construindo “um relato retrospectivo da experiência pessoal de um indivíduo, oral ou escrito, relativo a fatos e acontecimentos que foram significativos e constitutivos de sua experiência vivida” (CHIZZOTTI, 2011, p. 101).

As obras eleitas marcam as experiências vividas por ele. Nelas temos a memória da realidade social da época em que viveu e alguns aspectos do contexto social da ditadura implantada, momento significativo para produção de grande parte das obras, o que será estudado segundo o ponto de vista do próprio artista. A partir de Chizzotti (2011), articulamos a aproximação etnográfica no estudo do trajeto do artista para compreender os fenômenos que ele experimentou e assim torná-los como ponto de vista do artista registrado nas obras e como meio de pensar a formação estética do sujeito.

São estes os dois universos que possibilitarão pensar a educação estética e como esta é exemplificada a partir da dimensão política.

4.3.1 As obras estudadas

Ao considerar a Educação Estética como uma prática que busca trabalhar os impulsos de cada pessoa, é favorecida a formação de sensibilidades no exercício e o reconhecimento de sua influência na construção do conhecimento. Representa a pessoa em seu estado reflexivo, que pensa as ações que realiza, pondera sobre suas vontades e seus julgamentos morais, culminando para conceber algo novo, a consciência política. É fundamentada nas sensibilidades e subjetividades afloradas a partir da estética das obras de Abelardo da Hora. Para tal feito, escolhemos obras que em sua poética envolvessem o observador e o levassem ao encontro do belo e do impulso lúdico, elementos essenciais para que a educação estética possa acontecer.

Desse modo, dentro do acervo do artista, procuramos obras que estivessem envolvidas com as categorias levantadas, o que segundo Patton (1980 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 44) “[...] é um processo criativo que requer julgamentos cuidadosos sobre o que é realmente relevante e significativo nos dados.”. São elas:

Gráfico 2 - Categorias de Análise



FONTE: A Autora (2019)

A primeira categoria pensada – *educação do olhar* – parte da ideia que a “[...] estética tem se mostrado hábil [...] evidenciando aquilo que é estranho, uma liberdade do sensível contra o embrutecimento da percepção automatizada.” (HERMANN, 2011, p. 440). Esta categoria surgiu da relação observada entre a “percepção automatizada” e a falta de cultivo

dos sentidos, o que é confirmado quando Araújo (2009, p. 202) lembra que “[...] os processos de percepção e de compreensão em que podemos tocar, cheirar, escutar, saborear e olhar o mundo, bem como, conjuntamente, pensar, meditar por meio de nossa relação direta e originária com ele.”. Deste modo, dimensiona as obras que nos levaram a refletir a respeito da importância de educar os sentidos para alcançar uma leitura de mundo mais aberta. Reforçando uma perspectiva de educar que valoriza a necessidade do cultivo dos sentidos humanos, uma vez que estes se desenvolvem com as potencialidades e ao amadurecimento das pessoas, pontos importantes para perceber a necessidade das sensibilidades para a educação estética.

A segunda categoria – *formação do gosto* – foi escolhida por manter relação direta com o conceito de “estado das pessoas”, desenvolvido ao longo da teoria sobre a educação estética, proposto por Schiller (2017). Ao relacionar o fato das pessoas existirem a partir de um estado volátil, transformado a todo instante pelas interações que realizam ao existir no mundo, articulamos uma categoria a partir da qual possamos discutir o reconhecimento das subjetividades que estruturam a maneira de ser e de agir das pessoas a partir da formação do gosto. Quando as subjetividades passam a ser reconhecidas e valorizadas, o gosto pode ser atingido e colocado como um conceito estético relevante para pensar as diferentes atividades que as pessoas desenvolvem entre si, com e no mundo. Neste sentido, as obras agrupadas nesta categoria tendem a refletir sobre alguns momentos em que as subjetividades não são consideradas. Logo, as subjetividades serão estudadas como modo pelo qual o gosto pode ser construído, uma vez que a educação estética tem no trato do gosto “uma contribuição para o cultivo da humanidade” (WELSCH; HERMANN, 2005, p. 33).

A terceira categoria eleita – *pedagogia do belo* – está relacionada com a construção do conhecimento a partir da arte. É fundamentada no que chamamos de pedagogia do belo, que leva a uma reestruturação do consciente por meio do imaginário, relacionando-se ao que Maffesoli (1998) chama de “iluminação pelos sentidos”, uma forma de alcançar o conhecimento e de perceber o mundo que se afasta da racionalidade pura. Obedece ao equilíbrio entre os impulsos, o qual Schiller (2017) defende estruturar a natureza das pessoas. O conjunto de obras que será analisado nesta categoria revela, poeticamente, um conhecimento sobre algo que é difícil de compreender apenas por uma visão racionalista.

A quarta categoria – *educação estético-política* – reúne e discute as obras que possuem uma perspectiva estética relacionada à necessidade da consciência política nas pessoas, de modo a provocar reflexões referentes ao modo como se vive. Corresponde à relação entre ética e estética, que contribui com a compreensão da necessidade de influenciar

a realidade. Levando em consideração o potencial educativo da imagem para proporcionar novas posturas e para garantir a vida no coletivo, o que acontece a partir da educação das vontades e da rejeição aos comportamentos violentos.

Considerando essas categorias, as obras escolhidas seguem o percurso temático que o artista nomeia de solidariedade, pelo qual discutiu e representou questões sociais que lhe chamavam atenção dentro do cenário político de sua época. Neste sentido, por ser este trabalho ser de natureza filosófica, não pretendemos realizar uma análise empírica, mas sim uma análise baseada na reflexão filosófica sobre as imagens e o que elas suscitam. Procedendo com uma leitura estética sensível destas imagens e pensando como elas mobilizam as categorias filosóficas que estão no centro desse debate sobre educação estética.

Ao total serão analisadas 12 obras, todas de caráter político. Ressaltamos que a série Meninos do Recife é um conjunto de desenhos inumerados num total de 22 trabalhos, mas escolhemos três para analisar na categoria pedagogia do belo e um para analisar na categoria educação estético-política. Nestas obras, por solidariedade, o artista apresenta diferentes aspectos da realidade da vida em sociedade. Algumas obras não estão mais sob posse da família por terem sido vendidas, doadas e até mesmo destruídas. Algumas estão espalhadas pela cidade do Recife e outras compõem o rico acervo do Instituto Abelardo da Hora e são administradas pela família.

Quadro 1 - Obras analisadas



Autorretrato (1950)

Obra por onde o artista nos deixa sentir algumas de suas subjetividades, conhecer um pouco do que ele viu de si mesmo.



A fome e o brado (1947)

Obra que expõe o histórico de fome da população carente, fazendo um apelo por aqueles que são desassistidos pelo governo.



Agreste - Sem Terra e Sem Vez (2005)

Obra que expõe o problema da desigualdade social e da luta por terra.



Bestas (1969)

Obra que remete a bestialidade do que o ser humano é capaz de expressar.



Hiroshima (1956)

Escultura que retrata o terror da Segunda Guerra Mundial.



Mãe com Filha Morta (2013)

Remete à falta de acompanhamento médico das crianças e à perda de membros da família.



Monumento homenagem à liga dos camponeses (1954)

Homenagem à 1ª associação de trabalhadores rurais de Pernambuco. Hoje existe uma réplica da obra no Instituto Lina BO e P.M. Bardi em São Paulo



Torre de iluminação cinética da praça da Torre, (1959)

Primeira exemplar de arte cinética no Brasil, era um monumento feito pra ornamentar a praça da Torre.



Série meninos do recife (1962)

Conjunto de 22 gravuras de cunho social e político que abordam a miséria presente no cotidiano de grupos da periferia do recife, analisaremos quatro gravuras.

4.4 Instrumento de coleta de dados

O fenômeno imagético contempla este trabalho por ser uma fonte histórica, ao se considerar que as imagens têm muito a nos ensinar. As obras de arte são uma modalidade de documento que guardam o passado e que extrai os significados dele à medida que ela é problematizada. São registros valiosos do cotidiano de uma sociedade, capazes de reconstruir uma época, capazes de comunicar visões de mundo de pessoas de outra época, bem como de testemunhar facilmente uma realidade complexa, devido seu poder de síntese. Assim, ao considerar que arte é conhecimento, adotamos as obras de Abelardo da Hora como documentos, registros poéticos que fazem parte da natureza social da arte, que representam a memória e dão acesso à informação. Partindo da relação estabelecida entre arquivo e memória, Barros e Amélia (2009, p. 57) delegam ao arquivo “[...] a função de mantê-la viva, de forma a desacelerar o desaparecimento de sinais do que se deseja manter, em face da necessidade do lembrar”. A partir desta perspectiva, a obra de arte se apresenta com um registro que possui relação indissociável com a memória.

Para Cellard (2008, p. 296), “[...] tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou ‘fonte’”. Enquanto documento, as obras de Abelardo registram o modo como o artista viu e sentiu o mundo, são fontes de informações e verdades captadas pelo artista durante seu trajeto antropológico.

[...] o acontecer histórico se faz a partir dos homens. Daí o documento histórico se produzir com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem. Nesse caso, ao documento incorporam-se outros de natureza diversa, tais como objetos, signos, paisagens, etc. (VIEIRA; PEIXOTO; KHOURY, 1995, p. 14-15).

Esta valorização da perspectiva do artista alinha-se com a ideia de Holsti (1969 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39), que considera a análise documental apropriada: “Quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação.”. O que é válido por adotarmos uma perspectiva de produção de conhecimento que parte da subjetividade, do contato com as obras e dos sentimentos que foram construídos a partir do estudo do trajeto antropológico do artista e dos documentos oficiais da prisão do artista.

Trabalhar com documentos é lidar com os sentidos (BARROS; AMÉLIA, 2009). Eles são capazes de despertar memórias sobre aspectos da vida em sociedade que passam

despercebidas às obras de arte. Possibilitam experiências sensíveis e capazes de alcançar o belo e promover a educação estética.

O documento é gerador de conhecimento, e por tal motivo se torna indispensável para nossa pesquisa. Pois, segundo uma interpretação foucaultiana acerca das características de um documento, Barros e Amélia (2009) o coloca como aquilo que diz a verdade não apenas pela interpretação, mas pela análise de todos os sentidos que afloram. A estética de Abelardo é usada como um arquivo que proporciona conhecimento a partir da observação das mensagens presentes em seu conteúdo, as quais são tidas como fonte preciosa de experiências sensíveis capazes de promover a educação estético-política das pessoas, aquelas dispostas a se deleitarem com a arte.

4.5 Técnica de análise de dados

Ao tomar a arte como objeto de estudo, concordamos que “O trabalho científico não precisa apenas da imaginação, mas, igualmente, da própria imaginação poética. Nesse sentido, a imaginação, conscientemente dominada, está o mais próximo possível da realidade [...]” (MAFFESOLI, 1998, p. 138). Realidade que buscamos alcançar por meio da análise sensível de imagens das obras de Abelardo da Hora. O que ocorre ao propormos um estudo a nível do imaginário, no qual a poética do artista contribui para a construção de nossas narrativas, construídas de acordo com a esfera social e subjetiva de cada pessoa (DURAND, 1993).

A análise sensível da obra é um estudo que acontece mediado pela imaginação simbólica e pelas estruturas antropológicas do imaginário. Nesta dimensão, o mundo é representado pela consciência, de modo indireto, “o objecto ausente é re-presentado na consciência por uma imagem, no sentido muito lato do termo.” (DURAND, 1993, p. 07), ou seja, para compreendermos as coisas do mundo, recorreremos ao imaginário. Assim, por nossa pesquisa utilizar a arte enquanto documento, optamos por uma técnica de análise de dados que envolvesse a imaginação e a intuição para interpretar as mensagens encontradas nas imagens analisadas. Elegemos a análise de conteúdo por se tratar de um procedimento de análise que apresenta uma relação harmônica com nossos objetivos, pois é refinado e acolhedor da criatividade do pesquisador (FREITAS; CUNHA; MOSCAROLA, 1997).

Bardin (2011) afirma que a análise de conteúdo já era utilizada em tempos imemoráveis, referindo-se à tentativa da humanidade de interpretar os livros sagrados. Entretanto, é apenas na década de 1920 que o método é sistematizado por Leavell. O termo análise de conteúdo surge no final dos anos 1940 com Berelson e Lazarsfeld; em 1977 é

publicada a obra de Bardin, *Análise de Conteúdo*, através da qual o método ganha a configuração atual. Para Bardin (1977, p. 42), a análise de conteúdo é entendida como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Por ser uma técnica metodológica que se aplica a variados discursos e formas de comunicação, é adequada por contribuir com a compreensão das características, estruturas e modelos que se escondem ou que são postos intencionalmente nas obras de arte. Assim, servirá para analisar criticamente a plástica da obra em busca de seu espírito, percebendo o sentido da comunicação e os significados que estão nas entrelinhas da mensagem que a obra estabelece.

São entendidas como parte da análise de conteúdo, as iniciativas que, partindo de técnicas específicas, pretendem explicar e sistematizar conteúdos das mensagens, a fim de realizar deduções lógicas e justificadas, levando em consideração os contextos da criação, emissão e circulação da mensagem. O analista desenvolve então, um conjunto de operações analíticas adaptáveis à natureza do que irá analisar. (BARDIN, 1977).

Outro ponto considerado pela teórica é que “[...] análise de conteúdo se faz pela prática.” (BARDIN, 1977, p. 49). Diante disto, é preciso entender que a prática se insere no cotidiano, pelo qual é anunciada e elaborada a mensagem, espaço que se destina a mensagem e onde a mesma circula, recebendo influências e sendo influenciada. Esse tipo de análise considera as experiências estéticas existentes na relação entre as pessoas e as imagens. O museu imaginário de cada pessoa ou grupo social influencia a construção do significado das mensagens presentes nas obras.

A perspectiva assumida a partir de uma análise sensível regida pela Teoria do Imaginário (PITTA, 2017) e estruturada na análise de conteúdo ajudará a compreender as representações imagéticas e sensíveis das obras escolhidas, bem como o sentimento de pertencimento e compartilhamento trazidos nas obras por sua áurea imaginária.

Lidamos com a adjetivação da imagem em questão, a partir da observação que se envolve simultaneamente em quatro estruturas diferentes do imaginário, mas que têm relação entre si. Na dimensão em que a imagem é a mais abstrata, temos o *Schéme*. É uma intenção, anterior à imagem. Em seguida tem-se o arquétipo, que vai ser a primeira imagem formada a partir do *Schéme*. Depois temos o símbolo, que é a representação do arquétipo em um

determinado contexto, representa o sentido oculto sobre determinada coisa. Por fim, o mito, que se trata de um relato, de uma narrativa a respeito de elementos tanto do mundo social quanto cultural, que aponta para o princípio de racionalização. Nele todas essas estruturas anteriores estão presentes.

Durand (2012) ressalta que a leitura do mundo acontece embasada por um universo mítico, que pode ser observado de acordo com dois regimes de imagens: o diurno e o noturno. A maneira de interpretar o mundo acontece de acordo com o regime que conduz a nossa imaginação, estando associado à relação de negação ou aceitação da morte. No regime diurno da imagem, a estrutura heróica, tem-se a negação da morte. A imaginação acontece a partir de uma luta constante contra a presença dela. Nesse sentido, é uma representação de mundo associada ao simbolismo da dominante postural da verticalidade, pela qual os mitos são gerados a partir da estrutura mental do herói e as armas são uma opção para aniquilar o ‘monstro’ que representa a morte. Trata-se da estrutura que concebe a ordem e a disciplina (DURAND, 2012).

No regime noturno vive-se uma dimensão não absoluta, mas sim relativa. Percebe-se as imagens que formam o mundo a partir da estrutura mística ou da estrutura sintética. A primeira apresenta os mitos a partir da perspectiva do repouso, do reconhecimento do devir e das diferenças, busca-se a harmonia universal a partir do simbolismo místico e do realismo sensorial. Na estrutura sintética existe um diálogo entre o combate e o repouso, o mundo é observado a partir da ideia do tempo cíclico e da harmonização dos contrários (DURAND, 2012). O regime noturno simboliza a eufemização das trevas e se aproxima da dimensão dionisíaca que exalta o caráter criador da poesia e da metáfora.

Observa-se então que “[...] a imaginação não seja uma faculdade caótica, arbitrária, contingente e que o imaginário por si destilado possa ser mesmo universalizado em conteúdos imaginativos que podem ser recenseados sob forma de símbolos que sempre encobrem dois tipos de arquétipos (epitéicos e substantivos) estudados por Gilbert Durand.” (PITTA, 2017, p. 14).

Bardin (1977) indica três fases do caminho metodológico da análise de conteúdo, a saber: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (a inferência e a interpretação). A pré-análise consiste na organização da análise de conteúdo e pretende sistematizar, inicialmente, a mensagem para que a(o) analista possa concluir as outras etapas. A primeira fase pode ser entendida como a escolha dos materiais que serão submetidos à análise, bem como a formulação de hipóteses que abrem possibilidades para a interpretação final. Assim, buscando alcançar nossos objetivos, debruçamo-nos em uma leitura flutuante do

acervo de Abelardo da Hora, que enquanto exemplifica a etapa da pré-análise nos possibilita conhecer como cada obra possui relações com a educação estética.

Pode-se entender a pré-análise como uma organização; é preciso estabelecer um esquema de trabalho preciso, com procedimentos definidos e flexíveis. Bardin (1977, p. 96) diz que é realizada uma “leitura flutuante”, onde se conhece o texto e deve-se deixar ser invadido por impressões e orientações. É importante que algumas regras sejam seguidas, como a exaustividade (esgotar a totalidade da comunicação, não omitindo nada), a representatividade (um amostra deve representar o universo pesquisado), a homogeneidade (os dados devem estar ligados ao mesmo tema, sendo colhidos pela mesma técnica), a pertinência (os documentos devem ser adaptados ao conteúdo e objetivos da pesquisa), e a exclusividade (um elemento só poderá ser classificado em apenas uma categoria).

Na exploração do material, ou segunda fase, são criadas unidades de codificação. Consideramos os procedimentos de codificação (que compreende a escolha de unidades de registro), a classificação (agrupamento pelos sentidos das palavras) e categorização (reúne o maior número possível de informações esquematizadas e correlacionadas). Chegando à classificação em blocos que expressem categorias capazes de confirmar ou modificar as ideias trazidas em nosso referencial teórico. Bardin (1977) mostra que as categorias devem seguir certas qualidades: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade.

Neste momento, então, ao realizarmos a exploração do material, a fim de perceber as relações que estabeleciam com nosso quadro teórico, chegamos à organização das obras em quatro eixos de análise, a saber: o olhar refinado, a formação do gosto, pedagogia do belo e educação estético-política. Essas categorias ressaltam com melhor clareza a etapa de análise ao trazerem a recorrência de determinadas questões que aludem à educação estética em cada grupo de obras. Assim, por meio da criatividade, da atenção, da intuição e de uma constante visita ao nosso quadro teórico, cogitaremos os sentidos explorados do conteúdo de cada conjunto de obras, apresentando algumas premissas sobre a educação estética.

A terceira fase ou o tratamento dos resultados (a inferência e a interpretação) diz respeito aos resultados construídos ao longo da pesquisa. Corresponde ao caminho para além do conteúdo manifesto da mensagem, pois é aqui que o pesquisador/a pesquisadora perceberá o conteúdo latente da mensagem. A inferência trata dos polos de comunicação, sendo um instrumento de dedução a partir dos efeitos da mensagem. A interpretação dos conceitos e proposições dão sentido de referências, produzindo imagens e significados. (BARDIN, 1977).

5 A EDUCAÇÃO ESTÉTICA

PENSADA A PARTIR

DA ANÁLISE SENSÍVEL

DAS OBRAS

DE ABELARDO DA HORA



“Suponho que me entender não é uma questão de inteligência e sim de sentir, de entrar em contato [...] Ou toca, ou não toca” (LISPECTOR, 1977).

5 A EDUCAÇÃO ESTÉTICA PENSADA A PARTIR DA ANÁLISE SENSÍVEL DAS OBRAS DE ABELARDO DA HORA

Nesta seção, frente às obras de Abelardo, analisamos suas qualidades visuais em busca de sentidos que reforcem a importância da arte nos debates contemporâneos, bem como nas relações que elas estabelecem com as pessoas. Cada formato, cor ou material empregado é de extrema relevância na busca por significados. Estamos falando da interpretação das obras, uma vez que os objetos de arte, enquanto sensíveis, são imagens significantes. Em um diálogo de sensibilidades, este é o momento em que a cognição e a percepção são ativadas, partindo de princípios simbólicos para compreender as metáforas. É o momento em que o conhecimento frui à medida que ampliamos nossos entendimentos sobre diferentes fenômenos e apontamos as novas narrativas formuladas ao articular a iluminação dos sentidos às mensagens que estão implícitas nas obras, estabelecendo então, conexões com perspectivas que abordam a educação estética.

5.1 Educação do olhar

Ao experienciar os fenômenos no tempo e no espaço, a pessoa encontra o conhecimento, seu corpo sensível relaciona-se com os objetos e a partir deles representa o mundo. Esta primeira categoria explora a necessidade de educar o olhar, por ele ser considerado abertura ao conhecimento, sendo a falta do saber olhar uma forma de representar o mundo de forma excludente, por limitar a percepção das coisas. Assim, discutimos as questões relacionadas às sensibilidades a partir da análise de três obras que exemplificam como a racionalidade exagerada pode levar a uma vida não cativante.

Realizamos um estudo da vontade, pois ela é característica do humano, que a expressa enquanto “ser que quer” como afirmado por Schiller (2016), onde a realização contrária a este seu querer, o anula e o faz sofrer um tipo de violência. A pessoa refinada então, seria aquela que desenvolve vontades que não prejudicam o coletivo, pois seu senso de liberdade moral foi cultivado.

Neste tópico temos a análise das obras *Torre de Iluminação Cinética* (1956) e *Monumento em Homenagem a Liga dos Camponeses* (1954). Adentramos nas sensações que elas provocam, colocando em evidência a ideia de que as sensibilidades estão além da superfície dos comportamentos humanos (MAFFESOLI, 1999). Para então apresentar a

necessidade de pensar que olhar está sendo empregado aos objetos sensíveis à nossa volta, uma vez que estes estão sempre a nos afetar (SCHILLER, 2017).

Considerando que os símbolos possuem uma ambiguidade de significados sem fim (PITTA, 2017), a educação do olhar ajuda as pessoas a participarem das experiências estéticas de modo não dicotômico. Para isso, trabalhar o desenvolvimento das sensibilidades e subjetividades é uma premissa de grande importância a educação estética. Cuidar do olhar é formar a sensibilidade da pessoa para que ela esteja preparada para os diferentes modos que os objetos sensíveis podem lhe afetar, além de afastar qualquer sentimento de repulsa que os símbolos presentes no objeto possam provocar.

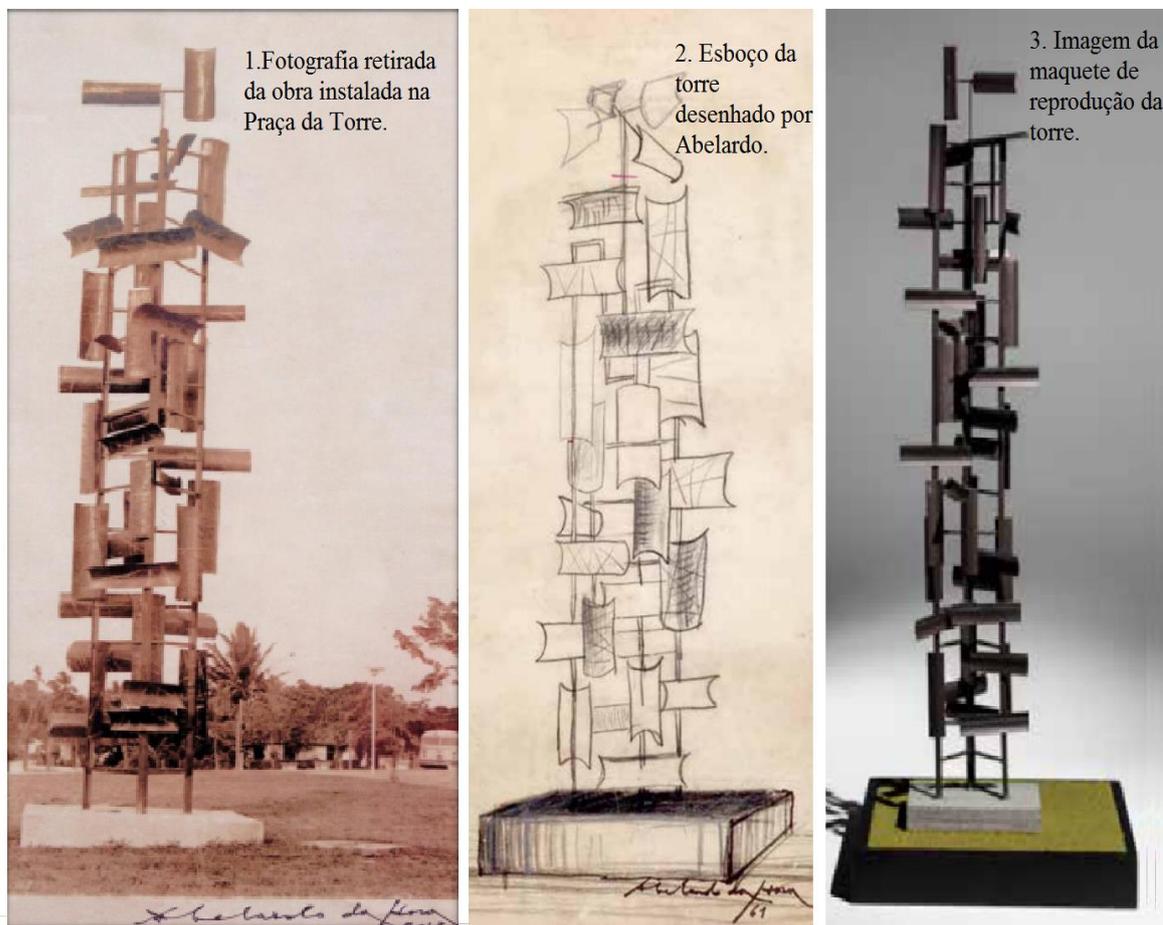
O olhar educado respeita a ideia que cada pessoa tem sobre as coisas, pois considera a multiplicidade que as compõe. Assim, o saber olhar contribui ao senso crítico das pessoas, o qual é necessário para pensar suas vontades. Quando o olhar é considerado a pessoa começa a expor o que vê e a representar o mundo segundo sua própria percepção, sendo direcionada a abandonar as limitações impostas pela cultura cartesiana. Assim, aceita pensar sobre o que os outros dizem ver no mundo, mesmo que sejam opiniões controversas as suas. É uma abertura que possibilita a junção de olhares para uma ideia formulada sobre um objeto ou mesmo uma troca de olhar sobre algo antes não compreendido.

A postura violenta de destruir a torre aponta para a expressão do sentimento de desconforto que ele podia oferecer. A vontade de reprimir e destruir essa obra revela o medo do desconhecido, o medo das sensações que são despertadas quando nos aproximamos da arte. Neste caso, a originalidade desta obra a fazia inovadora no campo das Artes Plásticas, pois se tratava de uma obra pioneira no que diz respeito à possibilidade de trabalhar o tridimensional em movimento – Espaço Dinamismo/Arte Cinética – no Brasil. Esse medo do desconhecido conduz ao julgamento dicotômico que separa os opostos, não consegue compreender o objeto mantendo seus opostos juntos, o que exemplifica um vivência mais voltada ao aspecto racional (MAFFESOLI, 1998), longe das sensibilidades.

Percebemos na imagem da Torre de Iluminação Cinética alguns símbolos capazes de despertar essa vontade por destruí-la, como: o gigantismo e a potência sugeridos por sua imponente estrutura; a ideia de revolução, presente na suposição que as peças do topo ao se moverem formavam o símbolo do comunismo (foice e martelo); as respectivas mensagens ocultas construídas por meio do efeito de luz e sombra – causado por meio do reflexo do sol e do movimento das placas e também o medo do desconhecido, trazido por um imaginário de arte que não incluía esta obra como uma peça artística. O modo como cada pessoa se relaciona ou percebe cada um desses elementos mostra que “o que existe para o

conhecimento, portanto, o mundo inteiro, é tão somente objeto em relação ao sujeito” (SCHOPENHAUER, 2005, p. 43).

Figura 5 - Imagens da obra Torre de Iluminação Cinética, Abelardo da Hora (1956)



FONTE: Imagens retiradas do catálogo da exposição *Abelardo da Hora 90 anos: vida e arte* e do Volume 1 dos Cadernos da Comissão Estadual da Memória e Verdade Dom Helder Câmara.

Ao observar a imagem da obra implantada no centro da Praça da Torre, no Recife, observamos o quanto sua estrutura de grande porte expressa uma verticalidade soberana capaz de capturar atenção de quem estivesse à sua volta. Seus 18 metros de altura demonstram grandiosidade perto da escala humana. Toda essa grandiosidade podia ser interpretada como uma imponência não legítima na visão dos representantes do Estado autoritário, iniciado em 1964. Considerando a falta de sensibilidade daqueles envolvidos em tal regime, a obra era capaz de despertar um sentimento de instabilidade. Isso porque a ideia de imponência, naquele momento da história, deveria estar atrelada ao governo e não a uma obra de arte, visto

que é do governo que vem as decisões a serem acatadas e os julgamentos e por tal; ele é a única imagem de gigantismo que deve ser apreciada.

Neste ponto de reflexão, a sensação de grandiosidade da obra e a não aceitação a tal característica colocam em questão efeitos relacionados ao contato com objetos sublimes. É o saber olhar esses objetos, pois é deste olhar que as ideias sobre eles se formam. Quando a forma de um objeto desperta a ideia de grandeza, como é o caso da obra, eles podem ser sentidos como algo além de nossa capacidade cognitiva de compreensão (SCHILLER, 2018). Nosso olhar tanto ameaça como revela nossa limitação física de existir, de realizar nossas vontades; os que destruíram a Torre planejada e construída por Abelardo representaram nela estes sentimentos. A obra representava uma afronta a um tipo de governo que exaltava a autoridade, pois ela representava uma expressão artística que se apresentava mais imponente que uma arma e maior que um soldado.

À medida que o vento colocava as placas do topo da estrutura em movimento, os representantes do estado afirmava ver ali o formato do emblema do comunismo – informação que Abelardo Filho comenta ter escutado do seu pai, ao falar da ocasião em que foi questionado sobre a obra por membros do regime. Abelardo da Hora era questionado sobre as supostas mensagens subliminares que estariam naquele símbolo, como o símbolo da chegada de Lenin ao poder e o símbolo do movimento dos Insurgentes na Revolução Francesa em 1789. A foice e o martelo trazem o espírito de revolução das classes operárias, remetendo então a um grupo de guerreiros prestes a se levantarem. Essa situação vai contra o estado de obediência e respeito imposto à população. Os olhos captam dessa obra um sentimento angustiante, fruto da falta de um espírito refinado capaz de lidar com a ambiguidade de significados dos objetos estéticos.

As mensagens ocultas entre o artista e a população também eram questionadas com relação às formas construídas com a sombra da estrutura no chão. As sombras que o conjunto projetava no chão construíam imagens não palpáveis, as quais as lembranças da memória acabam por dar sentido. É como que apreciar as variadas formas que se constroem no céu a partir da movimentação das nuvens, onde cada um atribui sentido, de acordo com a bagagem que traz em seu imaginário. Assim, a obra em si não diz muito a respeito dela mesma, quem a representa e lhe dá sentido é quem a olha, a toca e a sente. Reforça a ideia de Schopenhauer (2005) de haver uma dependência da participação da pessoa para que o objeto tenha sentido.

As intuições representativas sobre a obra são captadas no conjunto de luz e sombra, no reflexo do sol que bate nas placas e no movimento que elas fazem com a passagem do vento. Em conversa tida com Abelardo Filho em 2015, ele comenta que, para seu pai, a obra

significava algo bem mais simples em seu ideal, um brinquedo grandioso para presentear as crianças que ele presenciava constantemente brincando na Praça da Torre. Neste sentido,

[...] a arte sempre está em seu objetivo. Pois ela arranca do curso dos acontecimentos do mundo o objeto de sua contemplação, isolando-o diante de si: e este algo individual, que era uma parte imensamente pequena naquela torrente, toma-se seu representante do todo, um equivalente do infinitamente numeroso no espaço e no tempo: ela permanece portanto neste individual, detém a roda do tempo, as relações desaparecem para ela, somente o essencial, a idéia, é seu objeto. Assim podemos mesmo designá-la como o modo de encarar as coisas independentemente do princípio de razão. (SHOPENHAUER, 2005, p. 31)

Por milésimos de segundo o eu corpo e o eu consciência se encontram, buscam construir uma compreensão lógica para o conflito de sentidos que o contato com a obra pode proporcionar. Um instante em que o olhar precisa ser sensível, disposto a explorar o desconhecido e assim enxergar o que há além da aparência. Interpretar mais que a primeira ideia, aquela que se constrói a partir de um olhar lançado de modo superficial, sem real interesse por desvelar cada significado presente no espírito da obra. Maffesoli (1998) coloca como a “visão frontal”, aquela que conhece por uma única perspectiva, retirando a possibilidade de se aprofundar na compreensão do objeto ou de um fenômeno sem criar aversão ao novo. Nesse sentido, percebe-se que a educação do olhar permite uma relação de naturalidade com o desconhecido que afasta o hábito de racionalizar e dicotomizar o mundo, uma vez que se entra numa zona de percepção que representa um “[...] aspecto complexo de uma realidade sensível que não se reduz à razão pura e simples.” (MAFFESOLI, 1998, p. 139).

É nesta razão pura e simples que está mergulhada a pessoa que não aceita que a arte deixe dúvidas quanto à sua ideologia, como acontecia com a Torre de Iluminação Cinética. O exercício da imaginação era presente e ativo, por participar da arte tida como conceitual. A obra fugia do imaginário de arte que eles possuíam. Não estava em um museu, não era exemplo de uma obra clássica tradicional. Era uma estrutura imensa de ferro, no meio da praça que não possui forma definida, que se movimentava. Aos olhos mais embaraçados, como o conservadorismo, a obra era ameaçadora por ser incompreendida pelos militares, que enquanto seguidores do paradigma positivista objetivo, não desejavam cidadãos críticos, por eles oferecerem resistência e poder provocar perturbações com questionamentos.

A falta de sensibilidade para sentir a obra sem julgá-la provocava o desejo por destruí-la, pois a multiplicidade de sentidos da arte fugia da compreensão, reduzida à separação de símbolos e significados em bons ou ruins, o que lhes garantia uma situação mais confortável.

Essa percepção reduzida reflete o modo como Schiller defende a forma como se constituir nossas visões de mundo, afirmando que “[...] a sensibilidade da mente depende, segundo seu grau, da vivacidade e, segundo sua extensão, da riqueza da imaginação” (SCHILLER, 2002, p. 39).

A expressão deste sentimento de repulsa ao desconhecido também é expresso frente aos símbolos presentes na obra construída em homenagem às ligas camponesas¹³. O imaginário negativo que foi criado sobre o movimento contribui com essa aversão à obra. O espaço tempo onde o objeto de arte se fez presente é fundamental para a representação que se faz dele. Pois são as pessoas presentes neste espaço, em um tempo dado que vão lhe significar.

Figura 6 - Monumento Ligas Camponesas, Abelardo da Hora, 1954



FONTE: A Autora (2019)

NOTA: Adaptado de Anelli (2015)

¹³ Iniciadas como uma organização de trabalhadores do campo, as ligas camponesas surgem no cenário de abertura e redemocratização do país que acontecia com o fim do governo Vargas. Primeiramente organizadas no estado de Pernambuco com liderança de Francisco Julião, depois ampliadas para o estado da Paraíba e outras localidades. Após uma reorganização, elas passaram a ser vista como movimento e passaram a receber também os trabalhadores urbanos, que junto aos camponeses estavam engajados na luta pela reforma agrária e posse de terra.

Ao observar a áurea imaginária, alcançada na observação da visão lateral oblíqua, encontramos bravura na expressão do personagem, sentimento que é símbolo da luta dos trabalhadores envolvidos com o movimento. Símbolo que é capaz de incomodar as pessoas que discordam da ideologia que move a luta que eles travaram. A expressão facial do personagem, em destaque neste ângulo de visão, faz ecoar no silêncio um grito devorador. Esse olhar profundo e esse grito que o artista representa, juntamente com o formato da boca do personagem, um sentimento de revolta, o qual acompanha os membros da liga em cada batalha vivenciada. Esse sentimento retratado é um resultado da falta de empatia que o Estado tem exercido historicamente frente aos problemas que afetam a população. É o que Schiller (2017) destaca ao falar das discrepâncias sociais permitidas pelos governantes do estado.

Em meio à expressividade marcante da obra, podemos perceber outros símbolos do cotidiano dos membros do movimento. Temos a representação da realidade de escassez que aqueles que lutam pelo direito à terra vivenciam. Estamos falando da falta de alimento do povo nordestino, destacada, principalmente, no modo como o artista destacou cada costela, alta e saliente no corpo. Reafirma-se o quão forte é a presença de uma cultura de exclusão e dominação. Dussel (2000) realçou ao tocar na falta de usufruto dos direitos pelos cidadãos, mesmo quando tais direitos são proclamados.

A visão frontal apresenta a agonia dos membros da família para continuarem juntos, uma união que supera a falta de terra pra produzir seu alimento, para levantar as paredes que iram amparar e oferecer algum conforto a essas crianças franzinas e tristes, as quais Abelardo da Hora transforma em poesia e faz as pessoas olharem para elas de um modo mais empático. Pois, “O artista nos permite contemplar o mundo por seus olhos. Que possua tais olhos, que ele conheça o essencial das coisas, destituído de todas as relações, constitui o dom do gênio, o inato; mas que seja capaz de nos ceder este dom, nos emprestar seus olhos”. (SCHOPENHAUER, 2005, p. 47).

Este conjunto simbólico, revelador da realidade dos grupos envolvidos na causa das Ligas Camponesas, apavora as pessoas com um olhar pouco apurado, pois o conhecimento da realidade era capaz de mudar a percepção negativa que muitas pessoas tinham pelo movimento. Acontece então, a desconstrução de uma imagem construída sobre o movimento por passar a conhecê-lo de perto, uma expressão do olhar barroco que Maffesoli (1996) defende. Relaciona-se ao entendimento que nossa ideia de mundo é construída de acordo com nosso envolvimento com as experiências que nos afetam a cada dia, colocando em evidência a importância de trabalhar o desenvolvimento da cultura visual. Para Dondis (1991), faz parte de uma alfabetização que vai além da decodificação de códigos da escrita; ela adentra nossa

capacidade de se expressar e compreender os fenômenos à nossa volta pela experiência sensível advinda da capacidade visual estética.

Esta troca de ideologia sobre o movimento e sua luta era desfavorável ao contexto político da época. Eis o motivo que pode ter influenciado na tomada da decisão por destruir a obra erguida no Engenho Galileia em Vitória de Santo Antão - PE, local que é marco do movimento e berço da reforma agrária na América Latina. Os representantes do Estado assumem uma postura que exemplifica o que Larrosa (2009) chamou de princípio da dominação, resultado do excesso de racionalidade que uma pessoa expressa ao se comportar como uma figura totalitária e manipuladora.

Destruir o monumento era uma postura defensiva, fruto da falta de sensibilidade para se abrir aos influxos resultados da tensão provocada pela arte. Alinhado a isso está o pensamento de Kant (2015, p. 209) sobre estado de solicitude da sensibilidade, aquele que “incide numa atitude de não-resistência aos desafios do devir, de superação das posturas defensivas. Incide em abertura para os influxos dos fenômenos, para os fluxos tensoriais do existir”. Assim, observamos por Shopenhauer (2005, p. 22) que “[...] o objeto nada é além da representação do sujeito, assim também o sujeito, dissolvendo-se por inteiro no objeto observado, se torna ele próprio este objeto, na medida em que toda a consciência nada mais é além da imagem límpida deste”.

Neste sentido, a Teoria do Imaginário de Gilbert Durant nos revela como o comportamento violento observado, que a destruição das duas obras reflete a ausência da estrutura mística do imaginário nestas pessoas. Mística no sentido de construir uma imagem a partir da harmonia de sentidos, afastando-se da visão fechada que leva as pessoas às polêmicas e passa a se aproximar do prazer e da quietude. Isso é possível a partir de uma “[...] eufemização e inversão dos significados simbólicos.” (PITTA, 2017, p. 32). Para tal, faz-se necessária maior sensibilidade para observar os símbolos e se permitir elaborar compreensões outras sobre o significado dos objetos observados; um olhar cuidadoso e esclarecido é primordial no trato com as mensagens que a arte pode passar.

A formação da sensibilidade, desde a época vivida por Schiller até os dias atuais, é uma premente necessidade, que tanto pode melhorar o conhecimento para sua aplicação na vida, como também desperta para a necessidade de que o mesmo seja melhorado (SHILLER, 2017). É a partir desse conhecimento melhorado sobre o mundo dado, que os seres humanos se tornam capazes de se extinguirem ou de transitarem entre uma forma e outra de ser, capacidades que Nietzsche (2002) valoriza ao pensar a pessoa que está a se autoconhecer. É neste autoconhecimento que a representação do mundo alcança outras possibilidades.

Podemos dizer que, fatos fundamentados no “dever ser” passam a ser constituídos por uma ética das situações, a qual é atenta às emoções e ao uso de uma razão sensível, como colocadas por Maffesoli (1996). Uma pessoa que se apresenta refinada no trato com os objetos que lhe afetam acaba por reconhecer a necessidade de harmonizar a atuação dos impulsos sensível e racional que compõem sua essência humana (SCHILLER, 2017). Assim, os sentidos encontrados no fundo do comportamento violento que promove a destruição de seus desafetos estão alinhados ao desequilíbrio em aceitar símbolos que contrariem as definições que podemos obter sobre algo.

Um olhar educado pode ser pensado com aquele que é mutável e que não se esgota nas informações que podem lhe provocar uma cegueira, aquela visão que por não ser nitidamente embasada, pode levar a conflitos. A resposta de repulsa conferida à obra Torre de Iluminação Cinética, bem como ao monumento construído em homenagem às ligas camponesas, exemplificam como uma cegueira capaz de levar a comportamentos grosseiros. A repulsa à obra de Abelardo exemplifica o olhar que constrói suas imagens e representações do mundo à medida que divide todo fenômeno à sua volta em opostos. Aproxima-se do que Gilbert Durant chamou de Regime diurno da imagem. Da mesma maneira, “[...] caracterizado pela luz que permite as distinções pela polêmica” (PITTA, 2017, p. 26), no qual “[...] prevalecem as intenções de distinção e análise,” (PITTA, 2017, p. 32).

A contemplação é o momento de encontro do ser humano com o mundo. Quando a arte é o objeto contemplado, as possibilidades de sentidos são plurais e permitem o encontro com o belo. A pessoa se desprende da configuração do conhecer que é baseada no princípio da razão, portanto, reafirma-se a importância de saber olhar o mundo, pois é por este modo de olhar que as informações exteriores a nós são representadas. Uma possibilidade para se averiguar com esmero a diversidade de significados que um símbolo pode desvelar, não encerrando a compreensão com julgamentos que o desvirtue.

Quando o deleite acontece de modo ativo, não apenas recebemos as informações, mas as submetemos às nossas formas racionais e nos permitimos o contato com o belo – elemento capaz de nos conduzir à legislação de nossa própria natureza, das nossas vontades de representação. Um modo de ser de quem vive “[...] como se extinguindo, porque são esses os que atravessam de um para outro lado” (NIETZSCHE, 2002, p. 17), que habitam a multiplicidade das coisas, que permite o olhar ir além da essência da vontade, que é cega, irresistível e inconsciente. Pois, “Unicamente a vontade é: ela, a coisa-em-si, ela, a fonte daqueles fenômenos. Seu autoconhecimento, e a afirmação ou negação decidida a partir deste, é o único acontecimento em si”. (SHOPENHAUER, 2005 p. 29).

5.2 Formação do gosto

Pensado além da noção kantiana, o gosto se apresenta como uma capacidade capaz de impulsionar os seres humanos a se tornarem plenos. Não se tratando então, do juízo pelo que seria belo ou não, mas uma possibilidade de juízo do ser humano que tem base na sua reflexão ética intersubjetiva, preocupada no modo como seu eu se relaciona com o *outro*. Nesta categoria, o estudo do gosto acontece relacionado com a educação moral das pessoas em seus diferentes estados, contemplados nos estudos de Schiller (2017). Também são base para nossa discussão a questão das subjetividades, amparadas no pensamento de Maffesoli (1996). Refletimos então, como a arte é capaz de influir no modo como as pessoas se colocam umas frente às outras.

Quando no estado que representa o homem selvagem, descrito por Schiller (2017), perde-se a capacidade de criar vínculos que tenham alicerces na empatia e na alteridade. São princípios fundamentados na sensibilidade e que contribuem para a promoção da educação estética. Ela aponta para que as pessoas tenham o gosto mais refinado. A formação do gosto está relacionada a capacidade de exercer controle sobre as vontades humanas. Faz-se necessário dar ênfase a uma racionalização sensível. Esse tipo de pensamento, em contato com um objeto considerado sublime, culmina na elevação moral daqueles envolvidos na experiência estética, o que pode promover sua liberdade.

É esse ser humano selvagem que estudamos ao analisar a obra *Bestas (1969)*, a qual nos faz refletir de maneira poética, as características desagradáveis que as pessoas podem desenvolver. Ela apresenta muitas representações que revelam o trajeto antropológico de Abelardo da Hora. Esse trajeto é marcado pelo convívio com uma sociedade de seres humanos e imaginários demasiadamente autoritários e violentos. A análise da obra produz debates importantes sobre a vida em sociedade, percebidos a partir do modo como os elementos visuais compuseram a obra. Tal composição faz sentir as propriedades criadoras e libertadoras do inconsciente coletivo que o autor reproduz.

O contexto histórico em que artista fez essa obra – 1969 – revela muitos significados sobre ela, como a violência que devastou a sociedade por conta da falta de liberdade de opinião, um momento marcado pela forte repressão a tudo que ameaça a ordem. A obra retrata a ausência da virtude e sua substituição por um egoísmo demasiado. A falta de uma racionalidade sensível das criaturas retratadas ao se enfrentarem toca sensivelmente a pele do contemplador. É uma experiência estética que revela a nosso íntimo o quanto uma um ser

humano pode ser feroz, quando não consegue administrar seus impulsos e inclinações. Uma possibilidade de perceber que o gosto que funda a educação estética tem bases na alteridade e na abertura às multiplicidades que compõe o que cada eu representa.

O potencial artístico da obra revela um juízo de valor que foi adotado pela humanidade, onde o gosto é fundamentado na possibilidade de obtenção de um interesse particular. Um gosto que leva a posturas que não atendem ao interesse do coletivo, mas que buscam alimentar uma única vontade. A obra afirma a clara necessidade de equilibrar a tensão que existe dentro dos homens e mulheres constituídos em uma dicotomia que os fez refém de um único impulso que compõe sua natureza, sendo levados guiados ou por seu impulso sensível ou por seu impulso racional, nunca deixando que os dois atuem juntos na formação do gosto.

Figura 7 - Obra Bestas, Abelardo da Hora (1969)



FONTE: Imagem retirada do catálogo da exposição *Abelardo da Hora 90 anos: vida e arte*

Iniciando a leitura da obra por seu título, temos na palavra besta a sugestão que a imagem retrata algo relacionado à bestialidade e à selvageria. Confirma-se ao lançarmos um primeiro olhar sobre a imagem: encontrarmos um ato de violência, que é cada vez mais

banalizado e naturalizado na sociedade (RUIZ, 2016). Chama atenção para a falta de sensibilidade frente ao *outro*, algo que tem bases no modo como o sensível não é valorizado. A visão cartesiana de educação, historicamente difundida no Ocidente, contribui com a formação de pessoas arraigadamente desequilibradas, uma punição paga quando os espaços que educam não proporcionam condições equânimes para o desenvolvimento do sensível e do inteligível (DUARTE JÚNIOR, 2000).

Ponto de vista também constatado por Chisté, (2013, p. 64), ao afirmar que “[...] além de a escola fragmentar o conhecimento, com pouco estímulo para as interações entre as disciplinas racionalizantes, ela também desvaloriza o conhecimento sensível.”. Perspectiva fundamental quando se dá a devida importância ao fato de que os homens e mulheres que formam a sociedade são capazes de amar, mas também de odiar (BENEVIDES, 2000).

Observa-se uma amargura na imagem. Embora as duas criaturas possuam características físicas semelhantes, elas não dialogam, envolvem-se em ato de agressividade para resolver o conflito que lhes provocou o desequilíbrio das emoções. Existe uma tensão presente na imagem que salta aos olhos; o modo embaraçoso como os traços que dão forma às figuras foram pensados pelo artista, leva a este entendimento. Isso acontece à medida que a confusão de traçados quebra o equilíbrio das formas que compõem o desenho.

Ao ser entrevistado em 2015, Abelardo da Hora Filho afirmou que tal obra é associada à estupidez dos seres humanos, capazes de se agredirem uns aos outros quando percebem uma falta de compatibilidade de pensamentos ou quando não aceitamos de algum modo o *outro* ou o que ele possa representar. Devido à natureza egoísta que foi cultivada na sociedade, as pessoas passam a desconsiderar que uma participa da sociedade de um modo diferente, expressando sua visão particular sobre o mundo. Acaba, desse modo, por promover conflitos em sociedade quando duas visões de mundo diferente são confrontadas e o desejo de ambas exige ser realizado sem levar em conta o desejo do outro (GOMES; CARVALHO, 2019).

A obra de Abelardo nos leva a ver o quanto os seres humanos precisam reconhecer e valorizar as subjetividades que formam o *outro*. Cada pessoa precisa ser vista como um ser “compósito e complexo” (MAFFESOLI, 1996), formado por diferentes e incontáveis experiências que se dão no exercício reflexivo e moral intersubjetivo. É um convite necessário ao desenvolvimento da empatia e da alteridade nas pessoas porque a agressividade aponta o quão distantes se pode estar da sensibilidade e virtude humana que propiciam o se ver no e a partir *outro*.

Presencia-se a falta de contato com valores estéticos superiores, como a beleza, a ética, a moral e a liberdade – valores que marcam a presença do equilíbrio entre o ser sensível

e o formal e são capazes de promover o refinamento necessário para as pessoas pensarem sua postura frente às suas vontades violentas. Atinge-se a moral, o modo como cada pessoa pensa o convívio social; nisso, à medida que a moral move os julgamentos externos de cada pessoa e assim como a ética controla a realização de cada vontade, garante-se a coexistência da felicidade e da virtude (KANT, 2007), as quais ambos os personagens representados na obra não representam.

De acordo com Porta (2002), as vontades acontecem de acordo com as leis morais assumidas, momento no qual se leva em consideração o lugar social que se ocupa. É o modo de perceber o mundo, que Schiller define como liberdade moral, que se percebe ausente nas criaturas que se agriem. O gosto que mobiliza suas ações não permite um sentimento empático, pois expressa a supremacia do egocentrismo necessário à sobrevivência no projeto de mundo moderno.

A pós-modernidade exige novos valores, a expressão das multiplicidades e a desestruturação de verdades antes absoluta pedem uma cultura não mais do *eu*, mas sim do *nós*. Um tempo de mudanças, que suscita a pacificação com o novo, com o diferente. A pós-modernidade cobra de nós uma cultura de amar os opostos, não de sucumbi-los a uma padronização dos corpos, dos gostos e dos pensamentos, sendo neste caminho que o gosto precisa ser fundamentado em uma “ética da estética” (MAFFESOLI, 1998), um sentir pensante e não mais uma expressão da natureza fragmentada apenas no sensível ou no racional.

A obra aponta que falta responsabilidade com o cultivo das vontades. As criaturas ao cederem as suas vontades, exemplificam o homem selvagem. Agem movidos por um excesso do impulso sensível e não racionalizam as consequências de ceder à natureza das vontades que se tem. É a representação de um ser humano longe de alcançar um estado de espírito refinado, aquele que não tende a sentir vontades que possam causar desarmonia à coletividade. Esta é a meta que Schiller traça como infinita do ser humano, onde se conseguem conciliar o impulso sensível e o racional.

A experiência estética proporcionada na contemplação desta obra reflete os comportamentos selvagens e desumanos presentes em diferentes espaços da sociedade. Uma das bestas se apresenta em posição de agressor e a outra de vítima porque apenas uma carrega nas mãos as armas, entretanto, ambas expressam o mesmo sentimento de ódio em suas faces. Tal fato permite que a posição de agressor e agredido possa vir a ser revertida. Nenhum dos dois seres demonstra interesse em sair ou desistir do comportamento bestial que se

envolveram, mostrando assim, que a falta de equilíbrio dos impulsos se dá em ambas as partes envolvidas.

Na sociedade não é diferente, pois desistir do ato violento poderia causar uma imagem negativa, de perdedor/fraco, uma vez que a falta de refinamento não permite considerar uma vitória da virtude a decisão de sair da circunstância selvagem em que se encontram. Aponta para o entendimento que na sociedade racional, pragmática e técnica não há espaço para a emoção, o sensível e uma ética da estética (GOMES; CARVALHO, 2019) – situação que confirma a necessidade de se expandir a proposta da educação estética, caso desejemos que as pessoas tenham uma humanidade pautada na sensibilidade e no *outro* (SÜSSEKIND, 2011).

O tamanho crescido das suas mãos tem simbolismo com força e poder, mas também suas garras agregam caráter ofensivo à obra, fazendo o artista gritar, como ele mesmo bem coloca: “Às vezes grito violentamente nos ouvidos dos brutos e dos antropoides monstruosos que forjam as guerras e as discriminações” (DA HORA, 2015). O grito que ecoa no profundo silêncio do observador se relaciona amorosamente com a arte e se deleita no belo. É exemplo perfeito da beleza como ato, tal como apresentada por Schiller ao propor uma linha de pensamento que nos faz estar e ser no mundo a partir da arte. A interpretação da imagem nos aproxima de uma ética que nos deixa muito mais sensíveis e pensantes quanto a nossas posturas frente ao *outro*.

O contato com a mensagem trazida na obra desperta para a humanidade do *outro*, exprimem que atitudes embasadas em um gosto beneficiador de vontades próprias, desarticuladas do coletivo e que desconsideram a visão do *outro*, reafirmando o egoísmo. O deleite com símbolos de uma violência externa a nós provoca no contemplador uma dignidade advinda do exercício da memória e apresenta-lhe a necessidade de uma ética coletiva (GOMES; CARVALHO, 2019). Um exercício que prepara a pessoa para um gosto que não está mais a mercê de suas vontades sem existir restrições a elas. Mas restrições que sejam embasadas na experiência sensível entre a pessoa e o mundo, não impostas a ela, o que a faz viver cansada do mundo.

O observador alcança seu estado de liberdade moral conforme consegue captar em si mesmo forças capazes de lhe refinar. A contemplação, sem saber o que cada besta apresentada defende, induz a necessidade de escutar e conhecer além de sua vontade o espaço do *outro*. É esta visão de estar fora da cena que reforça a importância de conhecer a nossa própria natureza para poder criar um limite seguro quando se pensa em realizar uma vontade. Observando então, se ela está definida e elevada eticamente, já que nos reconhecemos como parte de uma sociedade repleta de dualidades e convergências de visões sobre o mundo.

Em contato com o belo, a pessoa se relaciona amorosamente com as memórias reencontradas, o que contribui para repensar seu juízo de valor e levar ao autoquestionamento sobre a realização de nossas vontades. A obra atua como um espelho, onde apenas o observador compreende a profundidade das imagens refletidas, pois elas falam quem ele é. É o exercício de sensibilidade que leva a um refinamento, o qual é capaz de equilibrar nossa racionalidade com uma sensibilidade natural e essencial para viver na sociedade – o gosto.

Ao agregar a consciência de valor a nossa natureza sensível, os atos passam a ser tomados sem reprimir os próprios sentimentos em prol de uma lei moral que lhe é externa (SHILLER, 2018). O gosto expressa uma particularidade daqueles capazes de controlar seus impulsos mais grosseiros, e lhes permiti agir conforme a ética das situações (MAFFESOLI, 1998), sendo atenciosos aos afetos presentes nos fenômenos humanos.

5.3 Pedagogia do belo

A pedagogia do belo é inspirada no entendimento de belo enquanto ação, uma perspectiva que Schiller (2017) defende ao pensar o diálogo presente entre as pessoas e os objetos sensíveis. Um momento de participação da imaginação que busca encontrar sentido para os signos percebidos na obra de arte, os quais dialogam com as subjetividades do fruidor. Consideramos que “O belo é o caminho que leva o homem da sensação até o pensamento” (SCHILLER, 2017, p. 92). Junto a Schiller, Maffesoli (1998) agrega uma perspectiva de razão sensível ao conceito que erguemos, a qual traz dignidade ao sensível e o coloca junto ao inteligível para significar a realidade dada. Levando-nos a pensar na estética como uma experiência sensível que acontece ao vivermos o mundo, onde o cotidiano possui uma força mobilizadora de sensações que atuam sob a imaginação.

A pedagogia do belo é um conceito que compreende a educação num aspecto mais amplo, além do espaço escolar. Uma atividade que acontece no contexto sociocultural onde a pessoa se encontra, proporcionando-lhe desenvolver sentidos e valores que tornem coerente suas posturas, manifestando uma harmonia entre o que é sentido, pensado e praticado. Um transcender de um estado anestésico para uma forma de ver o mundo que coloque o sentir em primeiro plano. Uma proposta pedagógica constituída na mediação do mundo por meio da contemplação de elementos estéticos, os quais podem levar o ser humano à elaboração de um saber sobre si mesmo e sobre o mundo.

Neste tópico, ao trazer as mensagens obtidas com a análise das obras – *Hiroshima* (1956), *Autorretrato* (1950) e três gravuras da série *Meninos do Recife* (1962) – levantaremos

dois pontos essenciais para a pedagogia do belo. O primeiro é referente ao sentimento de transcendência que o belo proporciona ao trabalhar o conhecimento sobre nossas subjetividades. O segundo é a atuação da imaginação no momento de deleite, por onde criamos e recriamos imagens sobre os fenômenos à nossa volta. De modo geral, coloca o belo como uma experiência capaz de construir conhecimento à medida que passamos da sensação ao pensamento (SCHILLER, 2017).

Neste sentido, os achados encontrados na análise estão relacionados com um conhecimento que é capaz de libertar homens e mulheres do aprisionamento que a falta da educação reflexiva e libertadora pode causar. A educação por meio do belo revela que “O Estado não deve honrar apenas o caráter objetivo e genérico nos indivíduos, mas também o subjetivo e específico; não deve, ao ampliar o reino invisível dos costumes, despovoar o reino do fenômeno.” (SCHILLER, 2017, p. 30).

5.3.1 A atuação da imaginação

A imaginação permite uma reflexão mediada por uma íntima relação entre intuição e entendimento, sendo as imagens das obras de Abelardo o material básico usado para ativar a capacidade e atividade imaginante da pessoa. As linhas que dão forma a cada representação constroem vários domínios de sinais, sob os quais a imaginação se ocupa em significar. Onde os sinais estabelecem uma ligação entre sua presença no espaço/matéria, que é a obra, e a pessoa que o observa (BENJAMIM, 2017). Esta relação subjetiva entre a pessoa e o sinal nos faz perceber o motivo pelo qual Schiller (2018) afirma que o belo tem sede na imaginação e no entendimento. Assim, a imaginação permite que a experiência humana com a realidade seja ampliada, pois é do real que a matéria em que ela atua é retirada.

As questões sociais enfatizadas por Abelardo da Hora em suas obras são evidentes ainda hoje em alguns locais de nossa sociedade. Essa semelhança entre nossa realidade e a expressada pelo artista, nos permite ponderar sobre nossas posturas, sobre as situações que nos vemos envolvidos em nosso cotidiano. Por considerarmos que as imagens proporcionam a autoconstrução de nossa *psique* (JUNG, 1932), percebemos na contemplação das obras que nosso imaginário recebe novos significados sobre a realidade.

Conforme entramos em contato com o belo, sentidos que antes pareciam não ser relevantes passam a se mostrar fundamentais para olhar o mundo à nossa volta. Passamos a dar importância a cada pequeno detalhe da vida cotidiana para melhor compreender a sociedade dada. É neste sentido que a imaginação é uma possibilidade de entrega de espírito,

pois durante o momento de devaneio é possível se desprender da realidade material, um resultado sensível da força sedutora da imagem.

A gravura de número 22 da série Meninos do Recife, nos ajuda a compreender como a imaginação atua na pedagogia do belo.

Figura 8 - Gravura 22 da série Meninos do Recife, Abelardo da Hora, 1962



FONTE: Catálogo da exposição Abelardo da Hora da indignação à esperança.

As linhas colocadas na pintura se tornam sinais, os quais a imaginação traduz em características da realidade de um grupo social. Onde: “Essa linha é determinada pelo contraste com a superfície; este contraste não se limita a ter nela apenas um significado visual, tem também um significado metafísico”. (BENJAMIN, 2017, p. 111). De modo educativo, a imagem desse cotidiano reconstrói nosso imaginário sobre a miséria do povo.

Sentimos as condições precárias que muitas famílias se encontram, residindo à beira dos rios. A criação estética de Abelardo da Hora se mostra alinhada com o “esteticismo” proposto por Maffesoli (1996), pois a leitura das obras nos permite conhecer o que é viver a margem da sociedade. Sentir o modo de vida daqueles que não têm voz na sociedade, nos faz criar uma imagem sobre eles que vem de seu cotidiano, não dos arquétipos que foram criados historicamente sobre eles. A obra apresenta de perto a situação calamitosa e desumana daqueles que vivem com a falta de condições mínimas de saneamento, uma marca da localidade.

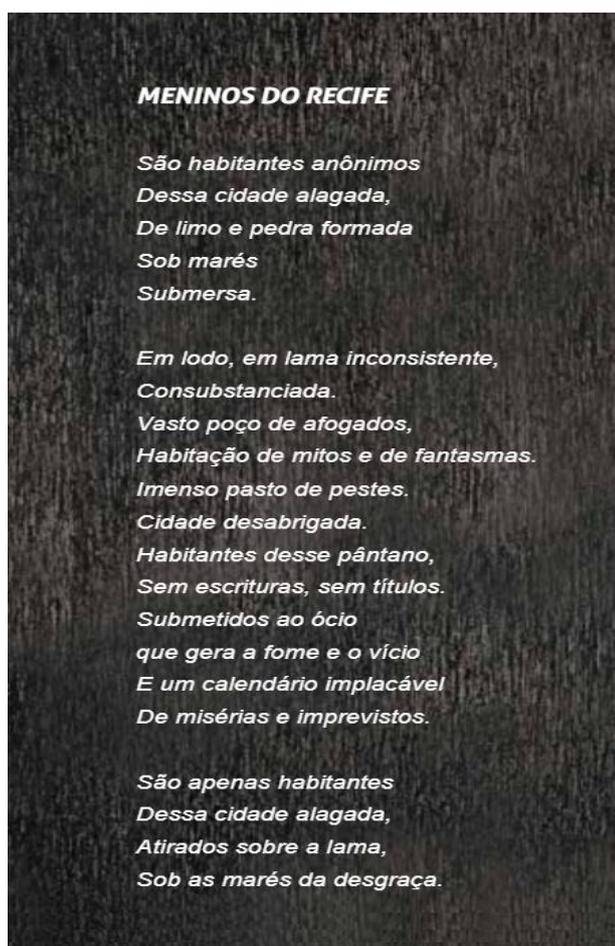
As pessoas que habitam tal espaço carregam as mazelas do descompromisso que existe com as classes desfavorecidas – o que encontramos no aspecto físico do garoto. A distensão do abdômen revela seus problemas de saúde. O ser humano e os animais dividem o mesmo espaço, representando que o valor de sua existência não tem diferença alguma para quem desvia o olhar da realidade das periferias da cidade. Abelardo da Hora nos apresenta uma imagem outra sobre a cidade do Recife, uma realidade que não condiz com uma das formas que ela tem sido chamada: Veneza brasileira. Sobreviver é o sentimento que percebemos ser desejado por aqueles que fazem parte da realidade vulnerável representada na obra.

A imaginação, enquanto atividade subjetiva consegue produzir sentidos a partir do conteúdo da obra de arte, da sua forma. Ela canta a realidade ao formar imagens que estão além da realidade (BACHELARD, 1993). A obra, ao trazer a representação da realidade evoca a imagem da violação da dignidade humana, o que se constrói ao relacionar no imaginário o real e o simbólico. Assim, a maneira poética como a realidade se faz presente é capaz de emocionar quem vive a experiência estética. Os traços cheios de expressividade nos fazem encontrar na memória outras realidades observadas em momentos anteriores, os quais não eram motivo de deleite, como propõe Abelardo da Hora.

A arte toca as subjetividades, levando o refletir sua postura no trato com as fragilidades da sociedade conforme atribui sentidos ao que vê. A ave acima da estrutura, construída com sobras de madeira, aguarda o momento de cumprir seu papel na natureza, eliminar as carcaças dos mamíferos que ali se fazem presentes. Uma dessas carcaças é um cidadão destituído de direito; a outra, o animal que ele cuida para posteriormente lhe diminuir a fome. Uma dura realidade que cria a possibilidade de reformular nosso imaginário sobre solidariedade, pois a história de descaso que existe há anos para com a vida do *outro* nos afeta intimamente com a presença do belo.

O sentimento de abandono sentido na obra e o desamor pelo *outro* são reafirmados nas palavras que Abelardo usa para compor seu poema Meninos dos Recife, expresso na imagem a seguir.

Figura 9 - Poema Meninos do Recife, Abelardo da Hora (1962)



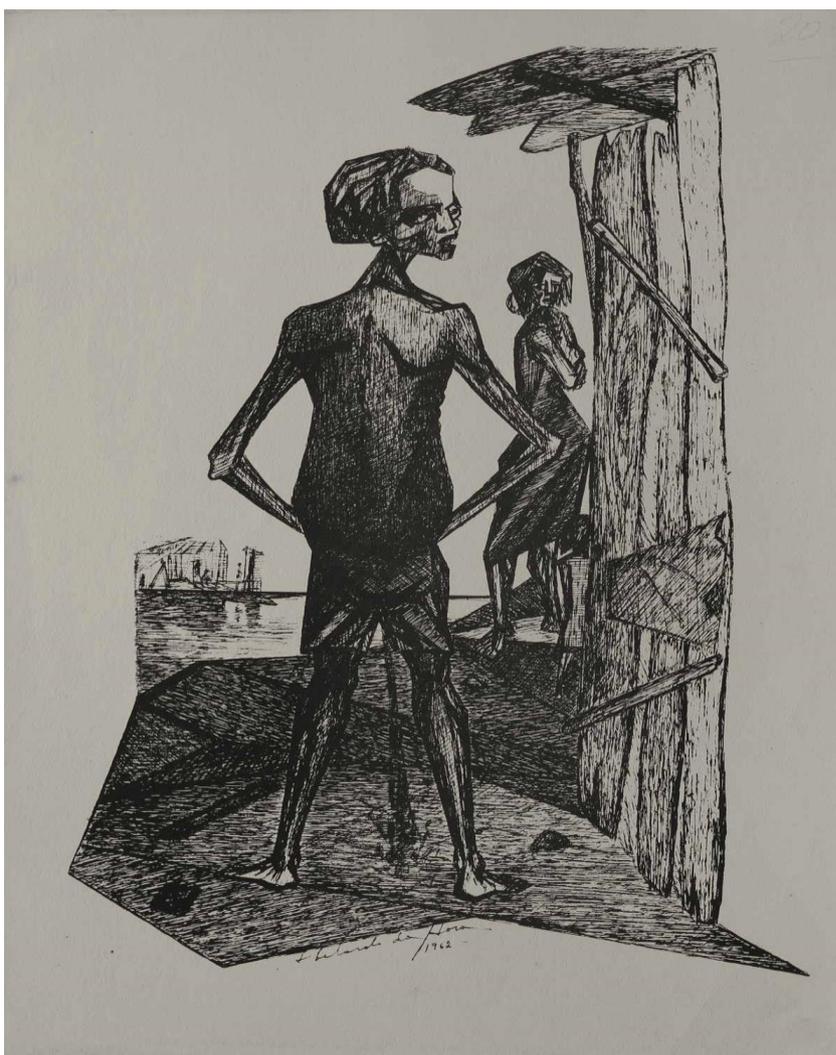
FONTE: Imagem retirada do catálogo da exposição *Abelardo da Hora 90 anos: vida e arte*.

Ao pensar a atuação da imaginação na Pedagogia do Belo, pensamos nas diferentes ligações que os símbolos de cada obra estabelecem no inconsciente coletivo. No caso da gravura 20 da série Meninos do Recife, percebemos uma pluralidade de imagens que se constroem sobre as diferentes temáticas que a obra pode revelar. Ao analisarmos os símbolos presentes na gravura, variados sentidos vão sendo desvelados, os quais tentam compreender o modo como nos comportamos dentro da coletividade.

No primeiro plano vemos um homem que realiza uma de suas necessidades fisiológicas em público, o que revela o poder da masculinidade. Tal postura reflete a educação

recebida por muitos meninos historicamente, que eram ensinados a se verem como donos do espaço social, tendo assim suas condutas sempre justificadas por seu sexo biológico. Ao representar essa cultura social Abelardo nos faz refletir sobre o modo como nos comportamos dentro da sociedade, a questionarmos que peso os sentimentos alheios possuem em nossas tomadas de decisão.

Figura 10 - Gravura 20 da série Meninos do Recife, Abelardo da Hora (1962)



FONTE: Spot Art. Disponível em:
<https://www.spotart.com.br/abelardodahora/serie-meninos-do-recife-28>.
Acesso: 15 maio 2019.

No segundo plano, no lado direito da obra, percebemos uma mulher e uma criança que se depara com uma cena desconfortável. A mulher vira o rosto e procura outro foco de visão, enquanto a criança se esconde atrás de suas próprias mãos e também da palafita, constrangidas com o comportamento descomprometido do homem. As personagens femininas sentem a vergonha que deveria estar em quem realiza a ação tão importuna e não nelas que

são as vítimas da situação. Um momento em que elas não sabem se recolhem sua insignificância ou se continuam seu trajeto, sendo alvos da rudeza e falta de respeito daquele que se diz civilizado. Schiller (2017) nos faz pensar, quando questiona o fato de se fazer uma constituição sem educar a pessoas para segui-las, pois, tal conduta pode ser considerada ato obsceno, de acordo com o Código Penal em seu art. 233.

Para o homem representado, a presença de ambas é algo desprezível, sentimento que se estende para os observadores, pois ao se depararem com a obra se sentem dentro do cenário, encarados pelo olhar perturbador que Abelardo coloca na face masculina. Seu rosto não expressa receio, arrependimento ou vergonha, mas nos passa uma sensação de afronta. Abelardo da Hora nos coloca na cena para que possamos repensar nossas práticas levando em conta o coletivo. Neste sentido, Ernst Fischer (1976) nos reforça a ideia de que é por meio da arte que homens e mulheres se unem com o todo, associam o que são com o que se deparam no mundo e por ela deixam com que suas experiências e pensamento circulem fora de si.

O contato com o elemento estético em questão confirma o que Martins, Picosque e Guerra, falam ao dizer que o ser humano frente à obra de arte é sempre novo e terá diferentes sentidos durante a experiência estética, uma vez que terá “[...] um olhar outro e estará realizando uma infinidade de leituras porque infinita é a capacidade do homem de perceber, sentir, pensar, imaginar, emocionar-se e construir significações diante das formas artísticas.” (1998, p. 61). Neste sentido a obra leva a pessoa ao devaneio (BACHELARD, 2009), as coloca frente um novo olhar para o mundo, criado no ato de imaginar junto à imagem poética de Abelardo da Hora.

É a sensibilidade do artista que consegue captar os detalhes do cotidiano do povo. Comportamentos que não nos debruçamos a compreender ou que ignoramos ele transforma em reflexão poética. Ao considerar que no momento de deleite o belo conduz cada pessoa da sensação ao pensamento (SCHILLER, 2017), podemos ver uma realidade representada agora a partir de uma perspectiva mais aprofundada. O contato com essa obra chama nossa atenção para a relação que nossas práticas têm com nossas visões de mundo, pois o homem que se vê como centro do universo desconsidera as outras pessoas em suas práticas (GOMES; CARVALHO, 2019).

Conforme a imaginação dá sentido a cada signo capturado pela percepção, as formas vão se transformando em conhecimento. Acolhemos e assimilamos a forma sensível de cada figura humana expressa na obra, sendo por elas que percebemos na gravura 20 uma expressão de desvio de conduta da pessoa que está de costas. A sensibilidade faz intuir que existe uma

falta de atenção ao coletivo, proporcionada por um ego que reflete as marcas deixadas por uma educação machista.

As reflexões despertadas por meio do conhecimento sensível, construído graças a imaginação, revelam que “[...] o contrato social, a cidadania, a nação, e até o ideal democrático não produzem mais nenhum eco entre aqueles que são seus supostos beneficiários [...]” (MAFFESOLI, 1998, p. 18). Relembrando assim, que o sensível é parte integrante da nossa natureza humana em seus múltiplos domínios. Percebemos que a força capaz de quebrar o extremismo do intelecto ultrarracional vem dos detalhes da vida cotidiana, entre eles o prazer, o lazer e a política.

Neste sentido, a obra ajuda a rever tal conduta, pois a partir dela outros homens ao observá-la podem se colocar na posição da pessoa agredida. Fazendo com que a imaginação seja mobilizadora da vida, “Ela é então o princípio de uma simultaneidade essencial, na qual o ser mais disperso, mais desunido, conquista unidade”. (BACHELARD, 1986, p. 183). Observa-se então uma relação onde a subjetividade “[...] toma corpo na objetividade, constitui, com esta, uma unidade dialética, onde se gera um conhecer solidário com o agir e vice-versa.” (FREIRE, 2015, p. 98).

O corpo e a arte compõem a dimensão sensível do ato de se educar. Abelardo da Hora nos faz parar no aqui e agora para refletir sobre algo forte na realidade, algo que de algum modo poderia ter o marcado. O observador ativo busca tomar consciência da imagem à sua frente conforme outras imagens vão sendo construídas em seu imaginário, compreendendo o que está exposto de um modo mais profundo. O olhar educado permitiu que o inteligível pudesse ser alcançado, ao ser mediado a partir do sensível. Os significados são construídos no zelo pelo que cada contorno pode nos dizer, uma experiência vivida na dimensão simbólica e metafórica, que é permitida e valorizada quando a linguagem é a arte.

A arte é contundente, incisiva e transgressora; sensibiliza-nos a ver as coisas com outros olhos. Ela é capaz de nos enriquecer no deleite. Por meio dela, ampliamos as referências que tínhamos antes. Passamos a uma consciência sobre o que está à nossa frente que vai além da ideia habitualmente esperada sobre o fenômeno (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 26). Temos a exemplificação do encontro da pessoa com sua própria liberdade, por meio da qual se torna capaz de pensar e criar significados de um modo mais livre. Abelardo da Hora, por meio de suas obras, se revela com um educador por excelência. O belo nos faz perceber o comprometimento do artista, tanto com a denúncia social quanto com a reconstrução do nosso imaginário sobre a ideia que mantemos sobre o que é viver em sociedade.

Ao apreciar a gravura 14 da mesma série ainda, encontramos outra proposta de olhar a ser lançado. Saímos do desencanto com a vida mediante tanta tristeza expressa e passamos a nos encantar com a vida. Observamos uma menina que mesmo sem ter um calçado para proteger os pés, se permite brincar. Ela foge do mal que a cerca e se entrega em um momento de fuga. Seu objeto de prazer são alguns canudos e um pouco de água com sabão. A falta de acesso aos brinquedos, que foram produzidos para uma pequena parcela da população, aqueles vendidos no comércio e shoppings da cidade, não lhe tiram a vida. A vida persiste e resiste a tantas ausências que lhe são postas.

Figura 11 - Gravura 14 da série Meninos do Recife, Abelardo da Hora (1962)



FONTE: Catálogo da exposição Abelardo da Hora da indignação à esperança.

A menina retratada se apresenta a nós como quem faz da própria vida obra de arte (MAFFESOLI, 1996). A obra nos captura pela sensualidade da vida cotidiana, uma experiência capaz de nos permitir voltar à nossa infância, a sentir o prazer da brincar. Podemos nos ver na mesma garota e sentir seu momento de esquecimento das dores que a vida diariamente lhe proporciona. Já não observamos mais a ênfase que o artista dá em outras

obras à fome e à miséria, quando revela as pernas finas e barriga inchada das crianças. A imaginação é criadora de tudo que o ser humano constrói, dentre tantas coisas, também do significado do que ouvimos, sentimos ou vemos.

Com a poética desta obra a imaginação cria outra ideia e imaginário sobre os meninos pobres do Recife; ela mostra que existe vida além do sofrimento. Percebe-se que o povo que sofre também resiste, se reinventa e festeja a vida. A coincidência dos opostos (MAFFESOLI, 1998) nos faz ver que o sujo é rico de uma organicidade, de vida, onde se vive e se vence a diversidade a cada dia. Enquanto o substrato de lama torna a vida insalubre e precária nas palafitas, ela também nutre a vegetação do mangue. Faz crescer a população de caranguejos, a qual gera renda aos habitantes do mangue, os alimenta e lhes oferece a possibilidade de continuar a existir.

Ao vivenciar o belo, construímos uma perspectiva que nos mostra que podemos olhar um fenômeno também por outro lado, há sempre mais a ser visto do que a superfície tem a mostrar. Temos mais na obra que uma menina que faz bolhas de sabão; é intrigante o caráter enigmático da vida, sendo favorável um impulso lúdico (SCHILLER, 2017), um momento em que se passa a ver mais do que a razão pode mostrar e sentir algo mais forte do que a natureza sensível é capaz de revelar. Olhamos e sentimos as coisas à nossa volta por um impulso equilibrado que visita tanto o racional quanto o sensível, extraindo dessa união uma profundidade de olhar que consegue refletir sobre as subjetividades do ser.

O belo que alcançamos nessa obra nos ensina a compreender como o prazer pode existir mesmo quando se vive em uma realidade tão desagradável, da qual só se espera um desalento de espírito. O espírito da obra mostra que a sensibilidade da criança a deixa, entre tantos desalentos, buscar algo que anime seu espírito, que lhe deixe sentir a vida que pulsa dentro de nós. O embasamento desta discussão contribui ao nosso modo de encarar os problemas deixados pela modernidade, percebendo que o equilíbrio buscado com a cultura estética de Schiller (2017), bem como a *libido sciendi* de Maffesoli, (1998), nos leva a amar o mundo.

As obras analisadas nos exemplificam o quanto as formas a nossa volta podem chegar até nós como fenômenos (KANT, 2015), pois à medida que cada objeto sensível nos afeta nossos sentidos nos levam a sensações, as quais atuam em nossa consciência a partir de nossa atividade imaginativa. Neste momento cada fenômeno é compreendido por uma razão sensível, a qual nos coloca junto a ele para compreendê-lo. Assim, a atuação da imaginação se mostra dependente dos sentidos, pois são por eles que captamos ou percebemos cada matéria que caracteriza os fenômenos presentes na realidade.

Ao envolver imagem e imaginário na representação mental do mundo fora de nós, alcançamos uma vontade de poder (NIETZCHE, 2004), em nosso caso de poder criar. Sendo por meio deste desejo que transformamos tanto a nos mesmos quanto a nossa realidade. O que acontece quando nos envolvemos em tal realidade e refletimos sobre as imagens que recebemos do mundo, no mundo e junto ao mundo.

5.3.2 Um sentir transcendente

Ao estimular o belo, a arte exercita a reflexão e ajuda a pessoa a reformular suas estruturas psicológicas, atividade da consciência que é primordial para se alcançar a liberdade. Por meio da pedagogia do belo elaboramos um saber sobre nós mesmos, porque a arte nos ajuda a entender quem somos e as nossas subjetividades mais íntimas. Neste sentido, pensamos em transcendência, como proposta por Nietzsche (2004), uma mudança não para algo além do ser humano, algo superior a ele, mas, uma possibilidade de transformação de seu próprio estado de espírito. Uma ascensão a um *eu* mais elevado em si mesmo, liberto pelo encontro com o sentido da vida nela mesma.

Tais mudanças não acontecem na dimensão da linguagem e da racionalidade, pois apenas são sentidas e desenvolvidas à nível do simbólico. Ponto fundamental para que o belo se faça presente nesse processo de acesso a um novo ser humano, modificado por meio de suas próprias experiências, pois o belo permite a educação e a transformação das pessoas ao lhe fazerem alcançar a liberdade, mediada por nossa capacidade criadora.

A atuação da imaginação tem um papel importante para pensar a liberdade, pois ela é o núcleo da capacidade criadora dos seres humanos. É no deleite que o ser humano melhora eticamente (SCHILLER, 2018), ela habilita o sensível ao refletir os estímulos que a obra exerce sobre os sentimentos despertados no espírito da pessoa. Constrói-se então, uma lógica do coração, que não é refém da lógica da racionalidade, mas que vem da proposta de Maffesoli (1998) de uma razão sensível.

A pessoa, no contato com a experiência estética de modo ativo, estabelece conexões entre as imagens vistas na obra de Abelardo da Hora e suas subjetividades, permitindo adentrar no campo da projeção simbólica e ressignificar seu olhar sobre o mundo e também o modo como vê a si mesma. Estamos falando de uma experiência que vai contra a ideia de que somos uma identidade, algo fixo, como Maffesoli (1998) desmistifica ao falar de nossas subjetividades. Mostra-se então, que a pessoa ao transcender a partir do encontro com o sentido da vida, volta-se para seu próprio interior. (NIETZCHE, 2004).

Podemos nos encontrar então, com diferentes facetas ou diferentes questões internas que não nos dedicamos a cuidar. Vivemos sob máscaras e não temos sido educados para levantá-las nem para nós mesmos. Uma vez que o padrão de existência que somos induzidos a ser não permite abertura para nos encontrarmos e cuidarmos de nossos desejos próprios ou dos desejos que a sociedade incutiu em nós. Essa realidade reflete a cultura cartesiana, dicotômica, que a modernidade incutiu nos seres humanos, os deixando sem espaço para criar suas próprias perspectivas de vida, constituindo nossos interesses a partir do que o mundo dita como desejável.

Essa perspectiva cartesiana desconsidera nossa natureza mista (SCHILLER, 2017), alimenta o desequilíbrio entre o impulso racional e sensível, fazendo que nossa natureza nos leve sentir desejos que se realizados podem intervir na vida de outras pessoas de modo negativo. Neste sentido, temos o desejo por poder, expresso pelo ser humano sem a formação do gosto. Por falta de competência para julgar os meios pelos quais busca realizar seus interesses particulares, promove grandes feitos catastróficos, como as guerras. É o momento em que as consequências das posturas assumidas e atos realizados são desconsideradas por comprometerem a realização de suas vontades.

A partir da Teoria do Imaginário de Gilbert Durand podemos perceber o desejo do ser humano pelo domínio sobre o *outro*, algo que acontece como uma resposta à angústia existencial que vive quando toma consciência de um tempo devorador da vida e da não aceitação da morte. Existe uma relação de medo, de perda do domínio sobre o *outro* ou sobre algo. Vê-se uma possibilidade para fortalecer, justificar e legalizar os meios possíveis de lhe retirar este sentimento de medo.

Na obra Hiroshima, Abelardo da Hora traz elementos estéticos que despertam nosso imaginário sobre a guerra, sobre os impactos que o desejo do ser humano por poder pode causar. Sabemos que a Segunda Guerra Mundial vitimou inúmeras pessoas com o bombardeamento atômico das cidades Hiroshima e Nagasaki. Os problemas ainda se estenderam por muitos anos. Ao apreciar a obra, vemos a aflição nos rostos daqueles que apontam para o céu. Ao vislumbrarem o mal, alguns se encolhem na busca por proteção. Há uma rigidez empregada a esta peça que exemplifica a tensão de quem se vê em meio a uma situação tão desesperadora.

Figura 12 - Obra Hiroshima, Abelardo da Hora (1956)



FONTE: Enciclopédia Itaú Cultural. Disponível em:
<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra7569/hiroshima>.
Acesso em 20 Jan 2019.

Mergulhados nesse sentimento de temor, podemos nos eximir de tamanha culpa por não estarmos envolvidos em tal projeto de aniquilamento, mas ao continuar a olhar a obra nos percebemos envoltos em situações outras que refletem o desamor pelo *outro*. Trata-se de um exercício que permite olharmos para nos mesmos e assim avaliarmos cada atitude tomada ao longo da vida, uma oportunidade de nos questionarmos sobre quantas bombas podemos ter lançado na vida do *outro*, bombas de impacto bem mais restrito, quase que particulares.

A partir da força sensível da obra intuir que quando nos colocamos acima do *outro*, podemos assumir posturas egoístas com ele, o machucar e deixar marcas em sua subjetividade. Causar-lhe o desencantamento com o mundo e com ele mesmo. O que deriva daqueles comportamentos que julgamos como desumanos, quando praticados por outras pessoas, mas que quando parte de nós mesmos, podem ser vistos como necessidades. Para ser mais que egoísmo, Barbosa (2004) nos alerta a necessidade de pensar sobre o que temos feito

para nos agradarmos, pois a prática do mal ou do bem é condicionada ao que se tem por resultado da ação, onde o desagradável nunca é aceito. Situação que nos permite ver o quanto um ser humano sem controle da sua natureza pode ser bárbaro e realizar atitudes que erroneamente chamamos de desumanas, uma vez que a condição humana nem sempre corresponde ao ser virtuoso.

Hannah Arendt (1999) defende que o mal não é algo extraordinário, mas algo que vem se mostrado banal na condição humana, acreditando mesmo que pode ser transformada. Essa possibilidade de mudança de nossa estrutura social aponta para o quão importante é encontrar-se, pois é desse encontro com nós mesmos que podemos equilibrar nossa natureza, não nos deixando ceder a premissas de um estado de espírito impassível, o que ocorre quando nos tornamos uma pessoa virtuosa. Compõe um equilíbrio de nossa natureza mista que não nos permite ser insensível nem tirana, como tende a ocorrer quando de modo desequilibrado os estados selvagem e bárbaro se sobressaem em nós.

É para alertar sobre nossa capacidade de sermos cruéis que Abelardo da Hora produz essa obra. Uma situação que pode ser refletida no contato com a arte, pois as experiências sensíveis que ela nos envolve faz popular em nós sensações que trabalham nosso ser interior. Vivenciamos um sentir capaz de atualizar as nossas convicções formadas com base na dicotomia do certo/errado, passando a intuir a partir de nossa própria experiência sensível. É no exercício da intuição que percebemos nossa capacidade de ir além do que somos e do que nos prende ao que somos. A arte nos coloca em um estado de liberdade que permite que nos projetemos além de nós mesmos e das forças que tentam nos ancorar em um *eu* que não somos única e verdadeiramente. O ser humano é um ser de abertura, um projeto ilimitado de possibilidades de ser, por isso a ideia do *super homem* nietzcheniano.

Por tanta fé no ser mais que Abelardo diz: “Faço arte para mim e para a minha gente. Acho que o grande apelo atual da humanidade é a paz, o entendimento, a solidariedade e o amor, enfim. Pretendo que a minha arte seja mais uma voz a reforçar esse apelo.” (GOUVEIA, 2015, p. 8). Sua obra apela para nossa transcendência por meio da sensibilidade, quando aprendermos a amar, a entender e a buscar a paz poderemos ser super-humanos. É neste sentido que se reafirma a necessidade de “[...] o caminho para o intelecto precisa ser aberto pelo coração.” (SCHILLER, 2017, p. 46).

Por meio da Pedagogia do Belo compreendemos o apelo do artista. Sem ela não conseguiríamos alcançar mais do que o título e além do que a imagem sugere superficialmente: algumas pessoas apontando para a bomba. Portanto, é uma pedagogia que tem como elemento principal a troca entre as subjetividades da obra e do observador. É um

exemplo da dialogicidade de Paulo Freire e do potencial que a perspectiva estética traz para educação, a possibilidade de unir o sensível e racional por meio do belo. Situa o entendimento sobre o belo que foi visto por Barbosa (2005) em Schiller, aquele que é ato/potência.

O entendimento sobre a poética da obra traduz o belo. Sua plasticidade nos permite alcançar uma multiplicidade de mensagens, onde nossas subjetividades estabelecem relações com a obra, tanto sua matéria física e como também com o espírito da obra. Segundo Hermann (2005), tem-se um saber distante da reflexão lógica e do saber científico, um saber que vem movido pela denúncia da lógica dominante da totalidade a partir da arte, um momento no qual a sensibilidade leva ao intelecto tudo que seja intuído. O sensível permite um caminho onde é possível para a pessoa encontrar-se consigo mesma, fazendo com que haja luz em seu interior e que os conflitos de sua natureza repousem em limites duradouros (SCHILLER, 2002).

Os significados retidos na experiência estética possibilitam às pessoas interpretar e agir de modo diferente ao que se faria antes do contato com a obra, pois ela desperta um senso crítico frente a novas situações. Realiza-se uma transcendência do estado que se tinha antes, o qual respondia aos valores e significados imputados a nós por *outros*. Resulta na capacidade da arte de iluminar o pensamento e reorganizar o ser humano, como Read (2001, p. 4) nos mostra ao pensar a relação entre a pessoa e arte e dizer que “[...] na construção de seu espaço interno, faz-se possível a criação de uma consciência de si”.

A partir da releitura do cuidado de si, trabalhado por Foucault (2006), percebemos que a formação do gosto e a liberdade são alcançadas quando a pessoa se volta para conhecer sobre ela e posteriormente, cuidar do que sabe sobre si, sendo esta uma reflexão que influencia o modo como nos relacionamos com os outros e vivemos em sociedade. É essa pessoa que ao equilibrar sua natureza mista conduzirá sua vida social e pessoal de modo virtuoso, como definido por Schiller (2017). A pessoa virtuosa é aquela que cuida de sua alma e das atividades que deseja realizar.

Concordamos com Veiga (1994, p. 154) ao nos fazer pensar que “A arte, em todas as suas extensões, é, nesse sentido, o caminho da realização do homem e da transformação da natureza como suporte da liberdade humana”. Isso permite que comportamentos deixem de ser realizados sem sentido, passando a expressar um retorno aos significados e valores retidos na memória após vivenciar o belo. É exemplificação de uma liberdade moral que extingue a sensação de confinamento dos desejos e das vontades, uma manifestação que resulta da disposição lúdica, provocadora de um estado onde nos recriamos e recuperamos nossa liberdade (SCHILLER, 2017).

Por sermos pessoas de experiências, a dimensão estética é elemento base da Pedagogia do Belo, proposta na qual se busca educar a partir de algo externo ao eu. Uma vez que as sensações tidas na experiência estética voltam para o eu de modo a reconstruí-lo, uma mudança profunda na estrutura do eu chega a transformar o conhecimento sobre o que lhe é externo também. Acontece conforme o olhar lançado ao mundo, ressignificando o que se vê, de modo que o corpo é fundamental porque é ele quem sente o mundo.

A poética é o instrumento pelo qual o artista estabelece o diálogo com o observador. Por meio desse diálogo, podemos estabelecer uma relação entre nosso corpo e nosso pensamento ilimitado com a obra. É estabelecida uma relação com os objetos que não tem propósito de fechá-la em conceitos, pois é um momento em que o fruidor opera e produz sentidos com o que vê. Na obra *Autorretrato*, Abelardo da Hora mostra suas concepções sobre si, nos levando a criar uma imagem sobre ele a partir do que temos em nossa memória sobre quem ele foi.

Ao nos encontrarmos a partir do belo, desvelamos as nossas marcas e as forças que as produziram em nós. A obra *Autorretrato* nos permite compreender esse encontro do autor com ele mesmo. Produzida apenas com tinta preta, a imagem do autor vai se formando a partir do contraste da tinta com a cor do papel e das tonalidades que a tinta a ser diluída na água produz. Esse arranjo deixa um aspecto soturno em volta do artista, o qual hoje nos leva ao encontro com seu trajeto difícil enquanto artista político. Esse mesmo sentimento é reforçado no olhar melancólico com qual se apresenta Abelardo da Hora, revelando-se a seu público como um homem de muitos receios. Seu semblante revela um estado de tristeza, diferente da alegria e vivacidade que esbanja em suas entrevistas.

Na obra são apresentados seus traços físicos a partir do seu estado psicológico. Por meio do deleite com este objeto sensível, podemos alcançar o que ele via do seu próprio eu. O belo chega a partir do entendimento dos símbolos presentes na plástica da obra e do conhecimento sobre seu trajeto antropológico, onde podemos ser tocados por dores que não vivemos. O belo seria então o sentimento de dor que nos afeta. Quando os olhos captam a aura triste da obra, nossa sensibilidade repassa tais sentimentos ao nosso intelecto, o qual nos responde com a tomada de consciência daquilo que conhecemos da vida do artista. Neste contexto até a cor do tipo de tinta que é usado dialoga com nossa imaginação, pois adiciona mais melancolia. Visto que o escuro, no regime diurno da imagem de Gilbert Durand (2012), está associado a uma ideia de treva.

Figura 13 - Obra Autorretrato, Abelardo da Hora (1950)



FONTE: Enciclopédia Itaú Cultural. Disponível em:
<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra20736/autorretrato>.
Acesso em: 20 Jan 2019.

A aparência abatida do artista revela os bastidores do que foi ser uma artista em um espaço/tempo em que a cultura era desvalorizada, principalmente quando se tem uma linha de trabalho voltada às mazelas sociais do povo. A desigualdade social que o artista via nas ruas do Recife lhe deixava em estado de tristeza, uma angústia que o artista trazia e foi reavivada quando a exposição que iria participar no Rio de Janeiro foi cancelada, exemplificando o quanto a classe artística era desrespeitada e desvalorizada. São marcas que percebemos nas palavras do próprio Abelardo da Hora trazidas por Gouveia (2015, p. 8):

Faço a minha arte respondendo a uma necessidade vital. Como quem ama ou sofre, se alegre ou se revolta, aprova ou denuncia e verbera. Fruto das coisas que a vida ensina. Reflexo da convivência social e fixação de elementos sedimentados pela cultura da humanidade no seu itinerário histórico-social. Tenho compromissos fundamentais com a cultura brasileira e com o povo da minha terra.

Seu autorretrato trabalha nossas memórias e nosso imaginário de modo educativo. É uma possibilidade de conhecermos a história do artista de modo ativo. Um exercício do belo que nos traz mais conhecimento sobre nossa história recente a partir do momento que visitamos a experiência de vida do artista por meio das marcas que lhe constituem. Ao fazer arte para o povo e sobre o povo, ele nos coloca a refletir nossa própria existência, juntando o que temos visto com o que ele também retratou. A sensibilidade de Abelardo da Hora abre caminhos para pensarmos o descaso com a arte, com a cultura e com as pessoas; leva-nos a questionar nosso sentido no mundo (GOMES, 2018).

Quando nos conhecemos, conseguimos enfrentar o mundo de modo mais reflexivo, conseguimos manter relações com questões que antes promoviam conflitos internos ou externos a nós. O modo como nos vimos muda e as subjetividades passam a nos proporcionar prazer e felicidade e não mais o sentimento de repulsa, uma vez que nos dedicamos a senti-las e compreendê-las. É um autoconhecimento e conhecimento construído por meio da subjetividade da obra, de suas provocações, pois a arte “[...] provoca em nós uma profusão de perguntas que nos faz extrair delas novos, diferentes e mais profundos significados do que o nosso olhar contaminado pelo cotidiano vê sobre nos mesmos, o mundo ou as coisas do mundo.” (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 44).

Observa-se uma oportunidade de transcender que é resultante da reflexão sobre as forças e energias que estavam contidas em nós, as quais passam a ser libertadas conforme nosso impulso racional e sensível vão sendo equilibrados. Abre-se a partir de então, um espaço também para a lógica do coração e não mais apenas a que é baseada na racionalidade (DUARTE JUNIOR, 2008). Rompe-se com a cultura pragmática cartesiana e volta-se para a possibilidade estética de formação da pessoa, recuperando o sentido da vida e reformulando os interesses e práticas por um ser que é mais do que lhe fizeram pensar ser.

5.4 Educação estético-política

As obras de Abelardo da Hora que seguem a temática chamada solidariedade são expressões de sua atividade política e de sua sensibilidade com os problemas sociais que presenciou. Sua poética consegue envolver o fruidor em uma experiência estética repleta de sentimentos relacionados à nossa formação política, motivo que nos leva a pensar uma dimensão da educação estética que é a educação estético-política. É algo que o próprio artista nos leva a compreender em sua fala na entrevista dada ao *Jornal do Comercio* em 2014: “Quando você pega um trabalho, seja desenhado, seja escultura e manifesta nele a situação de

vida da população, você está educando politicamente. É um protesto que você faz.” (HORA, 2014, p. 4).

Ao analisarmos as obras *A fome e o Brado* (1947), *Mãe com Filha Morta* (1973) e *Agreste - Sem Terra e Sem Vez* (2005), temos desvelado um sentimento de abandono de dor e desesperança que é próprio daqueles que estão à margem da sociedade, aqueles que foram historicamente invisibilizados pelo olhar insensível dos governantes em seu estado bárbaro (SCHILLER, 2017) – o que Maffesoli (1998, p. 81) observou nas estruturas sociais como: “[...] impotência para estabelecer uma verdadeira justiça social, o desenvolvimento da miséria, o desvio crescente entre os países ricos e os países pobres”. A análise das obras acontece sob o princípio da “ética da estética” de Maffesoli (1998), o qual afirma o compartilhamento das emoções para a construção de uma moral universal. Uma nova textura de relações com as outras pessoas, advinda da sensibilidade e com base na alteridade.

À medida que as pessoas compartilham as emoções dos personagens trazidos nas obras, são impulsionadas a uma vida mais participativa, capaz de pensar tanto na garantia dos próprios direitos quanto se o restante da população também tem tais direitos garantidos. Substitui-se uma preocupação particular por uma ética que é voltada ao coletivo, desenvolvendo a o sentimento de pertencimento ao grupo social, o que Maffesoli (1996) chama de “familiarismo”. A análise das obras, na perspectiva da educação estético-política, exemplifica como “O sentimento educado para a beleza refina os costumes [...]” (SCHILLER, 2017, p. 51), bem como os fatos da vida cotidiana são capazes de fundamentar nossas diferentes maneiras de ser (MAFFESOLI, 1996).

A escultura *A fome e o brado* (1947) expressa o compromisso de Abelardo em denunciar aspectos que revelam como as pessoas que são completamente desassistidas e abandonadas pelo poder do Estado. O título da obra é sugestivo, nos faz buscar o sentido das palavras na dureza da estrutura de concreto. Primeiramente, a fome é representada nos corpos magros; os ossos das costelas à mostra e a estrutura física das pessoas revelam o quanto têm sofrido com a desnutrição. São exemplo de milhares de pessoas que tem o direito à alimentação negado. Direito que mesmo sendo evidenciado na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, só foi reconhecido na constituição brasileira em 2010, a partir da Emenda Constitucional 064/2010, aprovada por um governo onde o *slogan* era combater a fome e a miséria no país.

Figura 14 - Imagem da obra A fome e o brado (1947)



FONTE: Blog Social 1 UOL. Disponível em:
<https://m.blogs.ne10.uol.com.br/social1/2014/07/30/especial-abelardo-da-hora/>. Acesso em 20 Abr de 2019.

A fome e a miséria colocam o sentimento de desesperança e tristeza na face dos personagens. Cada vértebra da criança, que está no colo da mãe e clama ao pai por socorro, nos exorta a denunciar as mazelas da sociedade e lutar por nossos direitos fundamentais. Sentimos exatamente o que Abelardo da Hora expressa ao dizer: “A marca mais forte de meu trabalho tem sido, entretanto, o sofrimento e a solidariedade. A tônica é o amor: o amor pela vida, que se manifesta também pela repulsão violenta contra a fome a miséria, contra todos os tipos de brutalidades, contra a opressão e a exploração” (DA HORA, 2015). A obra confirma a contradição, marca do projeto de vida proposto pela modernidade. Confirma-se as palavras de Enrique Dussel (2000, p. 315), quando ele diz que dentro do projeto de modernidade, “[...]”

maioria de seus possíveis participantes afetados se encontram privados de cumprir com as necessidades que o próprio sistema proclamou como direitos.”.

A mão que se ergue por trás das pessoas provoca o sentimento que a palavra brado possui. A expressividade que o braço e a mão possuem faz ecoar o grito do artista por justiça social. Envolve-nos em um sentimento relacionado a proposta da ética da estética, pois ao nos vincular ao social, propõe a dimensão coletiva e solidária da vida cotidiana, a qual valoriza a afetividade entre as pessoas.

Uma poética forte, que envolve o fruidor na realidade de desigualdade e opressão de muitos brasileiros e deixa a reverberar um apelo por solidariedade. A leitura dos elementos estéticos mostra o sofrimento daqueles que são cotidianamente subjugados por estarem à margem da sociedade. A falta de empatia e alteridade permite que essas pessoas comecem a servir de arquétipos para características não agradáveis, como não civilizados, pessoas inferiores, criminosos e outros.

Esses sentimentos que a obra apresenta afetam o observador, fazendo-lhes pensar por meio da ética das situações (MAFFESOLI, 1998), o que abre espaço para compreender os fenômenos sociais por meio das emoções vividas por outros, ergue-se o princípio da alteridade. Situam a pessoa em um estado ético, onde ela se emancipa e assume seu compromisso com a sociedade, mudando sua visão de mundo e passando a lutar pela garantia do direito de todos. A ética é vivenciada e visualizada no sentido de exercer uma responsabilidade com o *outro*, de formular a parti do microcosmo uma cidadania universal, resultada do espírito coletivo que se constitui com a estética, com o sentir em comum (MAFFESOLI, 1996).

Conforme a pessoa é afetada com a poética da obra, questionamentos acontecem no íntimo do ser humano o levando a desenvolver por meio da estética sua consciência política. As posturas exemplificam uma “[...] ação viva, tecida de modo teórico e vivencial, nos processos de afirmação e de renovação dos sentidos humanos.” (KANT, 2015, p. 209). A educação estético-política nasce nesse processo de ser afetado, de sentir para poder pensar sobre como o que foi sentido lhe modificou. Escutamos o brado dado por Abelardo da Hora e nos voltamos àqueles que se encontram em condições de vulnerabilidade, muitas vezes bem próximos a nós.

Uma representa da pessoa educada para os direitos humanos, que trabalha na formação do interior da pessoa para lhe colocar em interação com as dinâmicas da sociedade (CARBONARI, 2007). Nessa condição, o ser humano se encontra em um estado de utopia, não no sentido de idealismo ou irrealizável como é empregado, mas expressando a “[...]”

dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico.” (FREIRE, 1979, p. 16).

A obra Mãe com filha Morta traz a figura de uma mulher que carrega o corpo de sua filha já sem vida. O desespero e desalento da mãe é expresso no seu rosto, onde no concreto se molda cada linha de expressão desta mulher que anda com a coluna encurvada; enterra-se dentro de si mesma. O pequeno corpo da criança se espalha sobre os braços da mãe. Sua boca aberta, olhos fundos e a barriga inchada nos comove. O movimento do corpo que se eterniza no material rígido revela a vida não valorizada, abandonada à própria sorte.

Figura 15 – Obra Mãe com Filha Morta, Abelardo da Hora (2013)



FONTE: Imagem retirada do catálogo da exposição *Abelardo da Hora 90 anos: vida e arte*.

A desesperança marca nossas subjetividades, nos faz refletir a dor dessa mulher e rememorar dores e perdas outras que vivemos, pois a obra é símbolo de aspectos histórico-culturais da realidade de muitos brasileiros: o abandono e a desigualdade social. A apreciação dos elementos estéticos presentes nos causa um sentimento de injustiça social, o qual afeta o modo como nosso funcionamento psicológico é organizado. Tem-se tanto na obra *A Fome e o*

Brado quanto nesta, a expressão do pensamento de Willms, Almeida e Becarri (2019, p. 104), ao dizerem que além de alterar o humor do observador, a arte “[...] é capaz de objetivar sentimentos humanos e demais potencialidades. Sendo assim, altera o psiquismo dos sujeitos, propiciando uma reorganização psíquica e a elevação da condição de indivíduo singular à humanidade enquanto gênero universal.”.

Nosso estado sensível capta o que cada forma moldada representa. Os sentimentos que transbordam da obra e o modo como se relacionam com nossas memórias nos colocam e nos levam à dimensão estética da educação. Podemos considerar que nesse momento “Uma necessidade *fora de nós* determina nosso estado e nossa existência no tempo através da impressão sensível. Esta é inteiramente involuntária, recebemo-la passivamente segundo a maneira pela qual somos afetados.” (SCHILLER, 2018, p. 23, grifo do autor). A experiência estética exalta a existência humana ao proporcionar a lógica do estar junto (MAFFESOLI, 1998), rompendo a cultura positivista que desvaloriza tudo que resulta da experiência. A experimentação coletiva e as sensações que ela provoca, à medida que escapam ao saber absoluto, revelam a presença de uma erótica social vinculada as formas que constituem as obras (MAFFESOLI, 1998).

Quando nos colocamos no lugar da mulher retratada, enquanto mães, pais, tias ou qualquer outra relação, onde amamos com toda nossa força outra pessoa, sentimos como é difícil tê-las arrancadas de nós, levadas para nunca mais voltar. Por tal motivo, a mulher tenta levar o corpo da filha para perto de seu peito, do seu coração, como um modo de senti-la uma última vez. Esse sofrimento nos deixa desconfortáveis, devido à nossa disposição de estar-*sendo-no-mundo-com-os-outros* (ARAÚJO, 2009). Os processos de percepção e compreensão nos tocam em nosso estado sensível despertado com a arte e o belo.

Tal desconforto exemplifica o quanto a dimensão estética da educação pode nos permitir viver um estado de alteridade, nos fazendo “[...] criar e a recriar o mundo.” (CHISTÉ, 2013, p. 65) dentro de nós e depois externar esse novo olhar e modo de ser no mundo. É uma expressão de amor ao *outro*, ao mundo e a nós mesmos porque fazemos parte dele e somos afetados por tudo que acontece nele, sendo por esta a perspectiva da educação estético-política. Neste propósito ela se enche de sentido, promove o distanciamento do comportamento egocêntrico e se deixando disponível para o *outro*, um eu plural. (MAFFESOLI, 1998).

Abelardo da Hora traz também outro problema social, que encontramos no nosso cotidiano: o direito à terra e moradia. Na obra *Agreste – Sem Terra e Sem Vez* (2005), temos a representação de uma família que vive da roça. A vegetação que se vê ao fundo é símbolo

da resistência que é preciso ter para continuar a trabalhar no sol e viver e seca. Em períodos de seca intensa, essa vegetação é único alimento do homem do campo e de seus animais. Na frente, o representante da família aparece seguro e dispostos a batalhar pela terra e pela subsistência de sua família. Por trás deles aparece a mulher e mãe, a qual as crianças recorrem para esconder-se e protegerem-se do mal que parece estar à sua porta. Enquanto o olhar da mãe faz um pedido de ajuda, o do pai, com seu instrumento de trabalho e muitas vezes também de luta, demonstra apreensão pelo que lhe aguarda.

Figura 16 - Obra Agreste – Sem Terra e Sem Vez, Abelardo da Hora (2005)



FONTE: Enciclopédia Itaú Cultural. Disponível em:
<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra14602/agreste-sem-terra-e-sem-vez>. Acesso em: 20 Abr 2019

No fundo da obra temos algumas outras pessoas que levantam frases expondo o motivo de sua luta – reforma agrária, povo unido jamais será vencido, contra a fome e a miséria –, como aparece escrito no concreto. Palavras que remetem aos problemas que

enfrentam. Adverte-nos enquanto educadores a conhecer a luta desses povos e procurar desconstruir os arquétipos que eles têm recebido, além de permitir exercer nos espaços que nos fazemos presente, um viés de nosso “Compromisso com o destino do país, compromisso com seu povo. Com o homem concreto. Compromisso com o ser mais deste homem.” (FREIRE, 2018, p. 32).

Assim, “A autonomização da estética não é só para a estética, mas para além, em favor de um projeto pedagógico e político de autonomização da humanidade significativo no todo. Ela exige o progresso da cultura na totalidade.” (WELSCH; HERMANN, 2005, p. 33). Para tanto, o sensível fomenta o “espírito de família” (MAFFESOLI, 1996), permite que laços sejam estabelecidos com o outro de modo a interferir no íntimo das pessoas. Fazendo, portanto, que a mudança no ser possibilite uma autonomia para o agir político, gerindo seus comportamentos em prol do coletivo. Tem-se então, uma abrangência de diálogos intersubjetivos entre cada corpo social que alimenta suas respectivas responsabilidades como cidadãos.

A superfície carregada por ângulos rígidos traz a dureza que é travar uma luta tão desvalorizada e de imagem distorcida em nosso país. A causa da terra e da moradia é desvalorizada no contexto do liberalismo e capitalismo e as pessoas que travam tal batalha contra o sistema são marginalizadas. Assim, “É extremamente difícil desenvolver uma consciência de classe contrária às convenções e pontos de vista dominantes, uma consciência de classe com uma visão política e econômica de oposição revolucionária à ordem vigente.” (FISCHER, 1976, p. 148). É nesse ponto que Abelardo da Hora nos presenteia porque por meio de sua sensibilidade e seu engajamento político, ele produziu obras que expressam arte em prol dos *outros*, arte além da arte.

Neste sentido, a estética nos sensibiliza a acolher os sentimentos daqueles a quem observamos seu sofrimento poeticamente. Atua contra o individualismo exacerbado do moderno trazendo um agir moral voltado para o *outro* (MAFFESOLI, 1996). A cena representada na gravura abaixo não traz algo longe de nós; é um cenário comum de quem anda pelas ruas do Recife e também de outras cidades. O que há de novo é o estar parado em frente a ela, na tentativa de explorar cada traço, na busca por sentir o que tanto motivava o artista a representá-la. Neste ato de racionalização sensível, construímo-nos a partir do *outro*; nossas subjetividades são marcadas. Passamos a ver que enquanto achamos o conforto de nossos imóveis pequenos, existem pessoas que guardam todos seus bens materiais em um caixote de feira.

Figura 17 – Gravura S/N Meninos do Recife, Abelardo da Hora (1962)



FONTE: G1. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/03/exposicao-de-abelardo-da-hora-e-atracao-na-caixa-cultural-sao-paulo.html>. Acesso em: 26 Maio 2019

O céu é o teto a cobrir a cabeça dos moradores anônimos da cidade. Ao relento se descansa das desventuras do dia, onde na noite fria o calor que se encontra é o humano. A obra revela a desesperança dos que sofrem com os jogos de poder, com a manipulação por poucos da riqueza produzida por muitos. O sentimento de indignação começa a se erguido se olhamos com um olhar caridoso à áspera e vigente realidade de injustiças que existem no mundo. Exemplifica-se a fundamentação estética da ética, pois é a partir da estética que senti-se o corpo coletivo, que se senti pertencente a ele devido ao sentimento de familiarização construído na troca de experiências sensíveis (MAFFESOLI, 1996).

A composição estética nos leva a sermos a partir do *outro*, uma ética sentida na alteridade que fulgura da observação da limitação e precariedade que pode simbolizar o humano. Exerce-se uma relação solidária entre os corpos, os valores são sentidos dentro do plano da alteridade, reconhecidos no plano moral e expande-se até o plano político. (MAFFESOLI, 1996). Faz-nos perceber assim, que se indignar não é o suficiente, é preciso ir mais além. Reconhecer que o estado de indignação é apenas o começo e se paramos nele, permitimos que o futuro seja um porvir de indignações de outrora.

A profundidade em que a obra nos toca, ao abalar nossas estruturas psicológicas, nos eleva uma conscientização por meio da ética da estética. Portanto, “A arte, não tem um efeito

estético apenas porque deleita por meios éticos, mas também porque o deleite mesmo que a arte proporciona se torna um meio para a eticidade” (SHILLER, 2018, p.20). A pessoa revigora seu espírito de descontentamento com a esperança e assim, se faz ativo dentro da sociedade, realizando simples mudanças no cotidiano. Pratica-se um exemplo de que acreditar na democracia plena não é uma utopia. Revelando agora um eu que é feito a partir de *outros* e também para *outros*. Alcança-se o que Freire (2018, p. 36) chama de “[...] tomada de consciência e atitude crítica”.

As obras trazidas nesta categoria nos reforçam que não “Não há educação sem amor” (FREIRE, 2018, p. 36). As obras analisadas representam o amor do artista ao povo, por isso os dá voz. Por outro lado, a formação de uma consciência também demanda amor, por ser ele o “[...] sentimento que procura desconstruir o egoísmo.” (FREIRE, 2018, p. 36). Não há como se preocupar com o *outro* se estivermos tomado por um estado de espírito egocêntrico, o qual prejudica o desenvolvimento da memória coletiva (LE GOFF, 2003) e também de uma sociedade com base em uma comunidade afetiva (HALBWACHS, 1990). A qual parte do pressuposto que não somos apenas aquilo que exprimimos em um dado momento, somos mais, temos sempre algo em nós que convém desenvolver. (MAFFESOLI, 1998).

Deste modo, a educação estético-política é fundamentada na confiança na força das banalidades da vida (MAFFESOLI, 1996). Expressa a vitalidade da forma que acumula detalhes do cotidiano, compreendidos ao abrir-se ao campo estético fazendo uso de uma razão sensível. Assim, a fusão entre o eu e o outro, entre suas emoções provoca uma consciência política a partir da compreensão da realidade social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa, empenhamo-nos em compreender em que medida é possível cogitar premissas à educação estética a partir da análise sensível da obra de Abelardo da Hora. Para compreendermos essa dinâmica, começamos por analisar os sentidos que a educação estética apresenta nas produções científicas presentes em três bases de dados: a ANPed, o BDTD e a ANDHEP. Isto porque compreendemos que para produzir novos conhecimentos sobre a educação estética precisávamos estar cientes do que já vinha sendo discutido por outros pesquisadores, bem como o modo que eles articulavam as temáticas que estaríamos discutindo. Logo, nos debruçamos no que havia sido produzido na última década para situar nosso objeto de estudo, um exercício investigativo que contribuiu para sermos provocado(a)s tocado(a)s por outros olhares. Assim, contribuiu para que nossa ideia ficasse mais nítida quanto ao direcionamento que tomaríamos.

Encontramos na arte um caminho sensível capaz de dar forma ao ser humano e, por isso, detivemos a ideia de usar as obras de Abelardo da Hora como um instrumento para pensar as questões que estão envolvidas em uma pedagogia que caminha com base na sensibilidade, que se distancia de viés de educação pautada na lógica da racionalidade. Percebemos na poética das obras a potencialidade educativa para trabalhar de modo sensível, tanto a visão de mundo das pessoas quanto a visão que elas possuem de si mesmas. É uma potencialidade que se alarga e chega a pensar a relação entre o eu e o *outro* no campo social.

A fim de responder nosso primeiro objetivo específico – identificar as principais noções de educação estética no pensamento de Friedrich Schiller e Michel Maffesoli, construímos nossa primeira seção a partir de uma leitura norteada, primeiramente, em compreender conceitos que são trabalhados dentro da área da estética, inclusive a própria ideia sobre o que é estética, uma vez que o termo foi usado em diferentes perspectivas na história da arte e da filosofia. Os termos como belo, gosto, ética e moral são trazidos buscando uma ideia que conjugue o pensamento tanto de Schiller quanto de Maffesoli, visto que ambos são autores fundantes do conceito de educação estética que imaginamos neste trabalho.

O pensamento de Schiller (2017) nos levou a compreender que a arte consegue atuar onde a lógica racional não alcança – o campo das emoções, das paixões e dos desejos. Trata-se de uma instância possível de ser observada mediante sua ideia de natureza mista do ser humano, onde percebemos que os estados apresentados pelas pessoas no coletivo possuem ligação direta com o modo como cuidam dessas sensações, o que os permite manter o

equilíbrio entre os impulsos que formam sua natureza, vivenciando o terceiro impulso que é o lúdico, o estado de jogo.

Assim, a educação estética se revelou como um caminho para uma ética fundamentada no sentir, fazendo com que as pessoas olhem e participem do mundo a partir de uma representação dele que se constrói, a medida que vivenciamos as experiências que ele proporciona. Nesse sentido, a proposta da razão sensível de Maffesoli (1998) foi amigável à nossa experiência pedagógica com a arte. Colocando-a como parte do mundo real que vivenciamos, confere fundamento para termos na poética de Abelardo uma maneira de sentir os fenômenos que circundam o corpo social.

Para situar o debate acerca das subjetividades e das sensibilidades enquanto categorias para discussão sobre educação estética, que é nosso segundo objetivo específico, desenvolvemos três tópicos reflexivos. No primeiro apresentamos a ideia que temos sobre educação, a qual é influenciada pela perspectiva de Paulo Freire (1979), colocando ênfase no seu poder transformador e libertador para aquelas pessoas que vivem à margem da sociedade, indo contra a ideia de educar voltada para o encontro com uma profissão, mas sim para o encontro do ser humano com a sociedade. No segundo tópico aprofundamos a condição da pessoa enquanto ser compósito e complexo, uma ideia que é centrada nas investigações de Maffesoli (1996). Ela é uma condição que possibilita trabalhar uma pedagogia que se assenta na dimensão filosófica da estética. Por fim, neste capítulo centramos a discussão no belo como elemento central do diálogo entre pessoa e obra de arte, relação que optamos por ter como fonte para que a pessoa conheça a si mesma e ao mundo fora de si.

Nosso terceiro objetivo traz noções para pensar a educação estética a partir de dimensões categóricas relacionadas com a educação do olhar, a formação do gosto, a pedagogia do belo e a educação estético-política. Elas possibilitaram compreender as relações estabelecidas entre a pessoa e o objeto sensível, o qual em nosso caso, são as obras de Abelardo. Foi possível entender que a contemporaneidade permite e alimenta o conhecimento fruto do sensível e dos fenômenos do cotidiano.

Ao trabalhar a dimensão da educação do olhar, procuramos evidenciar representações que revelam o não saber olhar o mundo, onde Shopenhauer (2005) coloca a vontade de representação como ponto que direciona o modo como vemos e representamos as coisas. A percepção automatizada, que categoriza o mundo entre certo e errado, é vista por meio da estética como um reflexo da ausência da liberdade do sensível e do cultivo dos sentidos. Sabemos que são as sensações colhidas por nossos sentidos, junto com o entendimento do intelecto, que nos faz perceber e conhecer o mundo exterior a nós.

Percebemos no decorrer das análises realizadas nesta categoria que a partir da arte a pessoa exercita seu olhar ao cultivar seus sentidos. Portanto, tem-se como resultado da experiência estética um ser humano que sabe olhar a multiplicidades das coisas, que sente desejo em representar o mundo – não por uma vontade inconsequente, mas por uma vontade equilibrada e fundamentada no seu próprio autoconhecimento. Assim, torna relevante para si o mundo que lhe está fora. Essa vontade equilibrada é capaz de amar e procurar fazer com que as outras pessoas tenham o mesmo sentimento.

A formação do gosto tem relação íntima com esse modo de olhar, pois quem ama o mundo como ele é, tem um gosto capaz de unir-se a todos os opostos que ele apresenta. Logo, nesta segunda categoria, à medida que cogitávamos sobre que gosto era propício à educação estética, percebíamos que ele necessitava contribuir com o cultivo da humanidade do ser. É mesmo o sentido de reforçar as sensibilidades e subjetividades da pessoa ao manter-se perto do princípio da alteridade; um gosto que permitisse que os estados das pessoas fossem solícitos ao entendimento entre elas e não promotores de conflitos. O gosto que tratamos nesta pesquisa é relevante para pensar o agir das pessoas dentro do coletivo, onde suas subjetividades afloram.

Ao trabalhar as obras com base na segunda categoria levantada, encontramos um gosto que é capaz de manter o corpo social próximo e em aprendizado constante com os outros corpos. Ainda que em contato com o que lhe for diferente e perturbador, os princípios da empatia e da alteridade ajudam a manter o controle da natureza selvagem que quer aparecer. Assim, o ser humano em um estado virtuoso, que mante o equilíbrio entre seus impulsos, é capaz de agregar a si uma consciência de valor fundamentada em sua natureza sensível. Os impulsos grosseiros são controlados por uma ética pautada em sentir o mundo com empatia, sendo atenciosa aos afetos.

A pedagogia do belo, terceira categoria eleita, explora os modos como o conhecimento pode ser construído a partir da arte. Constitui um caminho ao conhecer que tem fundamento no sentir o mundo, no ato dialógico entre a pessoa e o mundo, que é por onde o belo aparece. As obras analisadas nesta categoria revelaram poeticamente, um saber que é validado na dimensão filosófica. Tal categoria colocou em discussão o modo como a imaginação é atuante no processo de aprender, onde a intuição junta-se ao entendimento racional para significar o que a experiência estética é capaz de produzir.

A pessoa na presença do belo é envolvida em um sentir que lhe possibilita se reconhecer como um ser que pode mais, que pode sobressair a um estado que lhe deixe impossibilitado de explorar sua capacidade sensível. Percebe-se por esta dimensão que há no

ser humano uma possibilidade de transcender que resulta da reflexão das forças que são libertadas quando nossos impulsos são equilibrados. A lógica do coração é uma maneira de complementar sensivelmente a lógica racional.

Neste sentido percebemos o belo como elemento norteador da educação estética, por ser uma justificativa para pensar uma pedagogia que acontece no deleite da obra de arte, reconhecendo a importância de saber olhar e contemplar a forma e encontrar o espírito que os elementos estéticos erguem na obra – uma experiência que foge da compreensão cartesiana e da construção do conhecimento que se limita a lógica racional. É na contemplação que a pessoa é envolvida em sensações capazes de lhe formar sua moral, fazendo-a atingir um estado de liberdade estético-moral que é fruto do impulso lúdico, o equilíbrio de sua natureza mista.

Na última categoria, discutimos a educação estético-política, um movimento que exaltou a necessidade de fomentar a consciência política nas pessoas. A relação entre ética e estética coloca a realidade como objeto que alimenta nossa vontade de atuar e influenciar a vida coletiva. Fez-se perceptível com a dimensão estético-político que existe um potencial estético-crítico na obra de Abelardo da Hora, o qual envolve as pessoas em experiências estéticas educativas. As sensações que elas provocam no espírito do fruidor os faz (re)significar as imagens de mundo que tem sido construídas com base na racionalidade, fundadas em hermenêuticas redutoras.

Percebe-se a construção de uma ética que se assenta no sentimento de pertencimento ao mundo, de compromisso com a sociedade. É uma formação sensível que conduz a uma cidadania que expressa uma condição de participação comunitária no plano social e coloca em um estado de espírito coletivo. Deste modo, reforça-se que para educação estética o ser humano precisa ser permissivo a afetar-se, viver a experiência estética, participando ativamente do discurso presente na obra de arte, fazendo com que a formação do conhecimento aconteça sensibilizada pela experiência estética. Logo, nosso entendimento de educação estética vai além de compreender a obra de arte em si, ou de pensá-la com uma ferramenta pedagógica para facilitar a compreensão dos conhecimentos acumulados pela humanidade historicamente. É uma educação da alma humana ao vivenciar o espírito da obra de arte; é uma possibilidade de adentrar no íntimo da pessoa e lhe fazer sentir cada elemento de sua conduta que precisa ser ressignificado.

Consideramos por hora que para pensar a educação estética é preciso reconhecer a complexidade das formas que habitam o cotidiano, uma vez que é este espaço/tempo quem desperta a atuação tanto do impulso sensível quanto do racional. É preciso educar o olhar para

dialogar com as formas externas, não permitindo assim que elas desestabilizem a harmonia entre os impulsos. Vislumbramos neste sentido, que manter essa harmonia é o caminho mais adequado para uma conduta que deixe aflorar uma ética fundamentada nas sensações que vem ao tocar e penetrar a tessitura social; uma relação sem espaço para julgamentos, uma relação que conduz à elevação do espírito humano.

Faz-se compreender com essa pesquisa que, a pedagogia do belo é rota de fuga à linearidade e ao engessamento da pessoa que se constituiu no ensejo moderno. Indagamo-nos assim, sobre a possibilidade do belo se estender a uma metodologia sensível, com potencial para ser aplicada em diferentes áreas de pesquisas na sociedade contemporânea, sendo um caminho outro para pensar as relações à nossa volta que acontece em um ato de admiração e partilha das emoções – uma vez que percebemos que o conhecimento não pode ser fruto apenas das rígidas relações hierárquicas, mas deve vir também do sentir-pensar.

Percebemos com a análise das obras de Abelardo que a cidade é repleta de compartimentos sociais que exalam códigos e símbolos que suscitam os mais diversos sentimentos e que estes são bons objetos de estudo para pensar a formação da pessoa. Apontamos assim para questões como: Quais caminhos podem ser trilhados junto ao belo no campo da educação contemporânea? Quais propostas metodológicas o belo pode mediar em diferentes campos de estudo? Como conduzir estudos no campo da espiritualidade a partir do belo? Quais expressões de educação estética podem ser visualizar na história da educação? Quais sentidos de educação, pessoa e sociedade podem ser mediados pelo belo? Como a educação estética pode acontecer no espaço escolar? De que modo o belo pode ser trabalhado nas escolas? Como o belo pode ser pensado sem o objeto obra de arte? São questionamentos que apontam para o movimento cíclico que é produzir conhecimento no campo do sensível.

O mesmo campo que nos mobilizou a uma pergunta inicial, agora se finda, projetando outras possibilidades de estudos, nas quais possam ser aprofundados tanto a ideia de educação estética quanto os desdobramentos que o belo possui para produzir conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Giovani. **O golpe de 2016 no contexto da crise do capitalismo neoliberal**. 2016. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2016/06/08/o-golpe-de-2016-no-contexto-da-crise-do-capitalismo-neoliberal/>. Acesso em: 05 Abr. 2018.
- ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. **Os sentidos da sensibilidade e sua fruição no fenômeno educar**. Educação em Revista. Belo Horizonte. v. 25, n. 02, p.199-222. Ago. 2009.
- ARENDT, Hannah. **Eichmman em Jerusalém: Um relato sobre a banalidade do mal**. Tradução: José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. Tradução Antônio de Pádua Danesi. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes. 2009.
- BACHELARD, Gaston. **O direito de sonhar**. Tradução de José Américo Motta Pessanha, Jacqueline Raas, Maria Lucia de Carvalho Monteiro e Maria Isabel Raposo. São Paulo, DIFEL, 1986.
- BACHELARD, Gaston. **L'air et les songes: Essaisurl'imagination du mouvement**. Paris: éd. Le livre de Poche, coll. BiblioEssais, 1992.
- BACHELARD, Gaston. **L'eau et les rêves: Essaisurl'imagination de La Matière**. Paris: éd. Le livre de Poche, coll. Biblio Essais, 1993.
- BACHELARD, Gaston. **La Psychanalyse du feu**. Paris: éd. Gallimard, FolioEssais, 1997.
- BACHELARD, Gaston. **La terre etçesrêveries du repôs**. Paris: éd. Corti, 1997.
- BACHELARD, Gaston. **La terre etlesrêveries de lavalonté**. Paris: éd. Corti, 1980.
- BARBOSA, Marco Antônio Rodrigues; VANNUCHI, Paulo. Resgate da memória e da verdade: um direito de todos. In: SOARES, Inês Virgínia Prado; KISHI, Sandra Akemi Shimada (coord.). **Memória e verdade : a justiça de transição no Estado Democrático brasileiro**. Belo Horizonte: Fórum, 2009, p. 55-67.
- BARBOSA, Ricardo. A especificidade do estético e a razão prática em Schiller. **Kriterion**. Belo Horizonte, n. 112, p. 229-242, dez/2005.
- BARBOSA, Ricardo. **Schiller & a cultura estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, Dirlene Santos; AMÉLIA, Dulce. Arquivo e memória: uma relação indissociável. **TransInformação**. Campinas, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tinf/v21n1/04.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2019.
- BRASIL. **Direito à Memória e à Verdade: aos descendentes de homens e mulheres que cruzaram os Oceanos a bordo de navios negreiros e foram mortos na luta contra o regime**

militar. 2009. Disponível em: http://dh.sdh.gov.br/download/dmv/catalogo_negros.pdf. Acesso em: 01 Maio 2018.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

BENJAMIN, Walter. **Teses sobre o conceito da história**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. **Estética e sociologia da arte**. Tradução João Barreto. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CALLADO, Antonio. Introdução. In: FISCHER, E. **A necessidade da Arte**. Tradução Leandro Konder. 5. ed. 1976. p. 7-10.

CANDAU, Maria Vera. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

CARBONARI, Paulo César. Educação em Direitos Humanos: Esboço de Reflexão Conceitual. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al* **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

CHISTÉ, Priscila de Souza. **Educação estética no ensino médio integrado: mediações das obras de arte de Raphael Samú**. fls. 336. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4 ed. São Paulo: Vozes, 2011.

CORBIN, Henry. **L'imagination créatrice dans le soufisme d'Ibn'Arabi**. Paris, Flammarion, 1959.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Quando as imagens tocam o real. Tradução de Patrícia Carmello e Vera Casa Nova. **Pós: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes - EBA/UFMG**: Belo Horizonte. V. 2. n. 4, p. 204-219, nov. 2012. Disponível em: <https://www.eba.ufmg.br/revistapos/index.php/pos/article/view/60/62>. Acesso em: 02 Abr 2018.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 10 ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível. 233 p. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. 4. ed. Lisboa: Presença, 2012.

DURAND, Gilbert. **A Imaginação simbólica**. Tradução (da 6.a ed. franc. - 1993): Carlos Aboim de Brito. Ed Edições 70, Lda. Lisboa: Portugal. 1993.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. Tradução de José Arthur Giannotti. In: Os pensadores. São Paulo: Abril, 1973.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Tradução Jaime A. Clasen et al. Petrópoli. 2000.

ELIADE, Mircea. **La mandragore et les mythes de la naissance miraculeuse**, in "Zalmoxis", t. III, 1940-1941.

ELIADE, Mircea. **Le mythe de l'éternel retour: archetypes et répétition**. Paris: Les Essais, 1949.

ELIADE, Mircea. **Images et symboles: Essais Sur Le Symbolisme Magico-religieux**. Paris: Gallimard, 1952.

FARINA, Modesto. **Psicodinâmica das cores em comunicação**. 5. ed. São Paulo: Edgard Blusher, 2000.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, agosto/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 10 Abr. 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997.

FREIRE, Paulo. **Conscientização - teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, Henrique. M. R.; CUNHA, Marcus. V. M.; Jr.; MOSCAROLA, Jean. (1997). Aplicação de sistemas de software para auxílio na análise de conteúdo. **RAUSP**, v. 32, nº 3. Jul/Set. 1997, p. 97-109.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da Arte**. Tradução Leandro Konder. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar editores. 1976.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. Tradução Márcio Alves da Fonseca. Salma Tannus Muchail. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GADOTTI, Moacir. Educação e ordem de classista. In: FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 2018. p.7-15.

GOMES, Graciele Maria Coelho de Andrade. Repressão, memória e verdade: contribuições da vida e obra de Abelardo da Hora. In: CARDOSO, Fernando da Silva. **Direitos Humanos: Reflexões partir da arte, gênero(s) e movimentos sociais**. Maringá: Viseu. 2018. p.19-38.

GOMES, Graciele Maria Coelho de Andrade; CARVALHO, Mário de Faria. Aesthetic Education and Sensitivity from the Thought of Friedrich Schiller. **Art&Sensorium**. Curitiba, v.5, n.2, p. 125 – 135 Jul./Dez. 2018.

GOUVEIA, Renato Magalhães. **Catálogo da exposição Abelardo da Hora 90 anos: vida e arte**. São Paulo: Caixa Cultural. 07 de março a 10 de maio de 2015.

GUIMARÃES ROSA, J. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HERMANN, Nadja. **Ética e estética: a relação quase esquecida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

HERMANN, Nadja. **“O outro na intersubjetividade”**. In.: BOMBASSARO, Luiz Carlos; DALBOSCO, Claudio Almir; KUIAVA, Evaldo Antonio. **Pensar sensível: homenagem a Jayme Paviani**. Caxias do Sul: EDUCS, 2011, p. 433-443.

HORA, Abelardo da. Direção: Mauricio Melo Junior, Produção: Andrea Amorim. Recife: Tv Senado, 2009. Disponível em: <https://www.senado.gov.br/noticias/TV/Video.asp?v=21221&m=16101>. Acesso em: 05 Dez 2018.

HORA, Abelardo da. **A arte que ensina**. In: CADENGUE, A. E.; CONSTÂNCIO, R. (Orgs). **Ecos de resistência na América Latina**. Recife: SESC, 2014.

HORA, Abelardo da. O artista de todas as horas. Mateus Araujo; Eugênia Bezerra. **Jornal do commercio**, Recife, p. 3-5, junho, 2014.

JELIN, Elizabeth. **Los trabajos de lamemoria**. Madrid: Siglo veintiuno de españa editores, 2002.

JÓ. **A brevidade e miséria da vida humana**. Tradução de João Ferreira de Almeida. São Paulo: Sociedade Bíblica Trinitariana do Brasil, 2003.

JULIATTO, Clemente Ivo. **De professor para professor: falando de educação**. Curitiba: Champagnat, 2013.

JUNG, Carl Gustav. **Métamorphoses symboles de la libido**. Montaigne, Paris, 1932.

KAINZ, Friedrich. **Estética**. Tradução Wenceslao Roces. México. Fondo de Cultura Económica, 1952.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Tradução Fernando Costa Mattos. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2015.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a Educação**. Tradução Semíramis Gorini da Veiga. 3. ed. Belo Horizonte: Atentica, 2009.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas: Autores Associados, nº 19. p. 20-28. Jan./Abr. 2002.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão; 5. ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2003;

LISPECTOR, Clarice. **Clarice**. Programa Panorâma. Entrevistador: Júlio Lerner. Rio de Janeiro: Tv Cultura, 1977. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nhnhthPmL7s>. Acesso em: 06 Jan 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe**. Tradução de Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Tradução de Albert Chrisphe Migueis Stuckenbruck. Petrópolis: Vozes, 1998.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Tradução de Bertha Halpern Gurovitz. Petrópolis: Vozes, 1996.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do Ensino de Arte: a língua do mundo**. São Paulo: FTD, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do Bem e do Mal ou prelúdio de uma filosofia do futuro**. Tradução de Márcio Pugliesi: Hemus, 2004.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falava Zaratustra**. Versão para E-books. E-books Brasil, 2002. Acesso em: 21 set. 2018.

NOVAES, Adauto. **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, p. 495, 1988.

NUNES, Benedito. **Introdução à filosofia da arte**. 5. ed. São Paulo, SP: Ática, 2006.

PESSOA, Fernando. **Obra poética**. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1972.

PITTA, Danielle Perin Rocha. **Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand**. Curitiba: CRV, 2017.

PORTA, Mario Ariel González. **A filosofia a partir de seus problemas: didática e metodologia do estudo filosófico**. São Paulo: Loyola, 2002.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, nº 10, 1992.

QUINTANA, Mário. Poesia completa. Rio de Janeiro: Nova, 2006.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. Tradução de Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins fontes, 2001.

ROLNIK, S. **Arquivo para uma obra-acontecimento**: projeto de ativação da memória corporal de uma trajetória artística e seu contexto. São Paulo: Sesc, 2012. [Caixa arquivo com encarte e DVDs].

SOARES, Rosana. **A educação estética como possibilidade de emancipação dos sujeitos no ensino da arte**: desdobramentos e implicações. fls. 283. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

SAINT-EXUPERY, Antoine. **O pequeno príncipe**. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Modernidade, identidade e a cultura de fronteira**. Tempo Social. São Paulo, 5(1-2): 31-52, 1993 (editado em nov. 1994).Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Modernidade%20Identidade%20Fronteira_TempoSocial1994.pdf. Acesso em: 19 Ago 2018.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do Homem**. Tradução de Roberto Schwarz; Márcio Suzuki. 10. ed. São Paulo: Iluminuras, 2017.

SCHILLER, Friedrich. **Objetos trágicos, objetos estéticos**. Tradução Vladmir Vieira. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SCHOPENHAUER, Arthur. **O mundo como vontade e representação**. Tradução Jair Barboza. São Paulo: Ed. Bras. UNESP, 2005.

SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Prontuário de prisões de Abelardo da Hora**, Pernambuco. 1964. Disponível em: <https://www.acervo.pe.gov.br/index.php/abelardo-germano-da-hora-pdf>. Acesso em 05 set 2018.

SUASSUNA, Ariano. **Iniciação à estética**. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2012.

SÜSSEKIND, Pedro. O impulso lúdico: sobre a questão antropológica em Schiller. **Arte filosofia**. Ouro Preto, n.10, p.11-24, 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.ufop.br/pp/index.php/raf/article/view/611>. Acesso em: 05 Abr 2018.

SUZUKI, M. O belo como imperativo. In. SCHILLER, F. **A educação estética do Homem**. Tradução Roberto Schwarz; Márcio Suzuki. 10. ed. São Paulo: Iluminuras, 2017. p. 09-17.

Sociedade dos Poetas Mortos. Produção de Peter Weir. EUA: Abril Vídeo, 1989. Filme (128 minutos).

TALON-HUGON, Carole. **A Estética: História e teorias**. Tradução de António Maia da Rocha. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2009.

VANDRÉ, Geraldo. **Pra não dizer que não falei das flores**. São Paulo: Discos RGE - Fermata, p. 1979.1 LP.

VIERA, M. do P. de Araújo; PEIXOTO, M. do R. da C. e KHOURY, Y. M. **A pesquisa em história**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

WELSCH, W. Vernunft: Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1986 e FRÜCHTEL, J. Ästhetische Erfahrung und moralisches Urteil. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1996. In: HERMANN, Nadja. **Ética e estética: a relação quase esquecida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

WILLMS, Elni Elisa; ALMEIDA, Rogério de; BECCARI, Marcos. (org.). **Diálogos entre arte, cultura & educação**. São Paulo: FEUSP, 2019.

WILNER, Renata. **Catálogo da exposição Abelardo da Hora da indignação à esperança**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco. 30 de Julho a 03 de Outubro de 2014.

ZENAIDE, M. N. T. **Linha do tempo da educação em direitos humanos na América latina**. In: Cultura e educação em direitos humanos na América latina. Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas / Ana Maria Rodino. [et al.], organizadores. - João Pessoa: CCTA, 2016.

ANEXO A - CONVERSA COM IURI GERMANO DA HORA

Ao ser pedido para falar um pouco sobre seu pai, Iuri escreve por e-mail:

Abelardo teve uma educação simples porém, a personalidade forte de sua mãe Severina da Hora já modelava os traços obstinados de sua formação, assim como de todos os irmãos que a pesar da vida simples tiveram uma boa educação e se formaram em professor, médico e advogado. Abelardo sempre exaltou e destacou a força e consciência política, social, especiais de sua mãe que apesar de uma mulher simples principalmente na sua formação cultural tinha uma sabedoria natural nestas áreas que impressionava a todos. Abelardo sempre foi como educador e pai pela liberdade, nunca o vi impondo profissão a nenhum dos filhos e como educador um educador libertário, nunca impôs a seus alunos uma cartilha pelo contrario criou uma técnica de ensino de desenho que chamou de: Pose rápida , onde contava ate dez para o aluno terminar a paisagem com a intenção de que o aluno soltasse o seu desenho e sua mais intima e pura expressão. Passaram pelo ensinamento de Abelardo nomes com Francisco Brenand, Gilvam Samico, Jose Claudio, Welington Virgulino, Guitta Charifer, entre outros.

A resiliência de Abelardo vem sem duvida de sua formação e personalidade completamente determinada, convicta dos seus ideais, o estado Brasileiro no período da ditadura através da secretaria de segurança afirmou em documento que ele deveria ser eliminado pelas forças vitoriosas da revolução devido as suas profundas convicções politicas e sociais e o condenou a morte além de mandar arrancar uma torre magnifica de metal que girava com o vento obra de Abelardo, queimaram exemplares do álbum meninos do Recife, prenderam um monumento que o exercito pegou das ligas camponesas no engenho da galileia, mas contra isso Abelardo respondeu com arte.

Margarida Lucena da Hora, esposa e companheira de todos os momentos e todas as horas sempre foi seu porto seguro, nas mais adversas situações que sua vida de militante politico na clandestinidade, lutando pela democracia o causaram, foram incontáveis números de prisões politicas seja em defesa do petróleo e da Petrobras seja na resistência ao fechamento do jornal folha do povo ou nas muitas vezes que o exercito invadiu sua casa na rua do sossego 307 , na prisão do golpe de estado de 1964 sempre houve ao seu lado esta companheira de amor , de uma convicção inabalável em seu talento e na verdade deste artista.

Penso que um conjunto de fatores formou a consciência política de Abelardo, entre eles como mais importante citaria sua própria arte, ao desenhar as paisagens da cidade do Recife, os meninos do Recife suas habitações em palafitas, ao ver a condição de precariedade falta de perspectiva e abandono do seu povo, foi tocado fulminantemente por esse abismo social esse sentimento não o abandonou mais e gerou obras como a conhecida coleção MENINOS DO RECIFE o levando também ao envolvimento político.

Iuri Germano da Hora, Maio de 2018.

ANEXO B - REPORTAGEM SOBRE A DOAÇÃO DAS OBRAS DE ABELARDO DA HORA

Recife, 27 de novembro de 2018 **terça-feira**

ACERVO Família do escultor fez acordo com governo paraibano

FOTOS: HÉLIA SCHEPPA/IC IMAGE1

ESPAÇO Abelardo da Hora vai ganhar um memorial no bairro de Tambaú, em João Pessoa

Paraíba vai ficar **com obras** de **Abelardo**

ANEXO C - CARTA DIVULGADA PELA FAMÍLIA APÓS A DOAÇÃO DO ACERVO DE ABELARDO DA HORA À PARAÍBA

Texto na íntegra da Carta divulgada pela Família de Abelardo da Hora após a doação do acervo do artista para o estado da Paraíba. Divulgada no Portal G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2018/12/01/familia-de-abelardo-da-hora-divulga-carta-apos-doacao-de-acervo-de-artista-a-paraiba.ghtml>

Abelardo de todas as horas e de todo o Brasil

Buscando esclarecer os pernambucanos sobre as notícias da transferência do acervo artístico do escultor Abelardo da Hora para um museu memorial em João Pessoa (Paraíba), a família do artista presta a todos as seguintes informações: Desde a morte de Abelardo da Hora, a família vem tentando uma solução para abrigar, manter, preservar e divulgar a obra e a memória do artista, cujo acervo não pode continuar acondicionado na antiga residência, com um custo que não pode ser bancado pela família; A família teve propostas nacionais e internacionais (incluindo Portugal, Romênia, Emirados Árabes Unidos) para a recepção de acervo, através de doação; Também houve propostas nacionais e internacionais para a compra de parte do acervo, desmembrando-o, o que nunca foi aceito pela família; Enquanto esperava uma proposta do Estado de Pernambuco desde 2014, a família recebeu do governo da Paraíba a proposta de abrigar, manter, preservar e divulgar a obra e a memória do artista em um museu / memorial exclusivo e montado especialmente para este fim, em espaço de um antigo centro de convenções na cidade de João Pessoa; Mesmo sem receber uma resposta positiva da família, representada pelos herdeiros do artista, o governo da Paraíba deu início a construção do Memorial Abelardo da Hora, finalizando-o e convidando a família a visitar o referido espaço; A família constatou que o espaço do Memorial Abelardo da Hora adequava-se a todas as expectativas desejadas, configurando-se como um espaço de qualidade internacional, à altura do homem, da obra e do legado de Abelardo da Hora; Vale salientar que o artista possui obras nos mais importantes museus brasileiros e em diversos museus internacionais; Antes de confirmar a doação do acervo do artista à Paraíba, a família mais uma vez ofereceu ao estado de Pernambuco a possibilidade de ficar com o referido acervo, desde que oferecesse as mesmas condições apresentadas pelo vizinho estado para abrigar, manter, preservar e divulgar a obra e a memória de Abelardo da Hora. Todo o projeto do espaço Memorial foi explicado, para o conhecimento do governo de Pernambuco; Infelizmente, o governo pernambucano não pôde oferecer as mesmas e definitivas condições postas pelo governo paraibano; diante desta situação, não restou à família de Abelardo da Hora nada além de doar o acervo do artista ao estado vizinho, inclusive porque a permanência do referido acervo na sua antiga residência, além de altamente dispendiosa para a família, incorria em grande risco de deterioração; A doação mantém viva a fraternidade entre os dois estados - irmãos culturais - pois, da mesma maneira que Pernambuco abriga, mantém, preserva e divulga a obra e a memória do paraibano Ariano Suassuna, a Paraíba abrigará, manterá, preservará e divulgará a obra e a memória do pernambucano Abelardo da Hora. Não há, portanto, nenhum prejuízo para a cultura de nenhum dos dois estados, nem para a cultura nordestina, nem para a cultura brasileira, pois o acervo de Abelardo da Hora permanecerá íntegro, como patrimônio de todos; De resto, a família dispõe de toda a documentação que comprova e embasa o que foi dito acima, incluindo os documentos enviados ao governo de Pernambuco e as respostas por ele apresentadas. Abelardo se doou completamente ao estado de Pernambuco, como homem, como ativista político e como artista. Foi mentor e inspirador de toda a geração de artistas pernambucanos do século XX; inclusive lecionando de graça, em inúmeros esforços de formação e educação artísticas, como o Atelier Coletivo - mais importante núcleo deste legado. Por fim, transformou o Recife em uma galeria de arte a céu aberto, incentivando o poder público a criar lei específica sobre a colocação de obras de arte nas edificações da cidade.

Assim, a família de Abelardo da Hora, ensejado a já mencionada escolha pelos herdeiros da doação ao estado da Paraíba, dá por encerrado o assunto e desautoriza qualquer outra versão dos fatos que não esta aqui exposta.

Família de Abelardo da Hora