

Arte, sensibilidades e educação estética: conceitos, possibilidades teóricas e narrativas

Art, sensibilities and aesthetic education: concepts, theoretical possibilities and narratives

Art, sensibilités et éducation esthétique: concepts, possibilités théoriques et récits

Adriana Vaz

Universidade Federal do Paraná

vazufpr@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2172-3008>

RESUMO

Este artigo trata sobre arte, sensibilidades e educação estética e tem como objetivos ampliar o repertório teórico sobre as sensibilidades e problematizar sobre a educação estética na escola, direcionando o olhar para o ensino da arte e a interdisciplinariedade com a literatura. Para tanto, organizou-se o texto em dois tópicos: no primeiro, o foco recai sobre autores que tratam da estética como disciplina da Filosofia e como um regime de percepção do campo da Arte; no segundo, desloca-se o olhar para o conceito de sensibilidades pelo prisma da História Cultural, ao delinear como a base teórica dialoga com pesquisadores(as) da área da Educação. Em suma, considera-se que a práxis artística envolve a produção, recepção e comunicação. Portanto, é pelo processo comunicacional que a arte e o seu ensino produzem sensibilidades. O valor estético não está no objeto em si, mas nas relações que estabelece com o indivíduo.

Palavras-chave: Educação estética. Sensibilidades. Mediação. Artes.

ABSTRACT

This article deals with art, sensitivities and aesthetic education and aims to expand the theoretical repertoire about sensitivities and problematize aesthetic education at school, directing the look at art teaching and interdisciplinarity with literature. To this end, the text was organized into two topics: in the first, the focus is on authors who treat aesthetics as a discipline of Philosophy and as a regime of perception in the field of Art; in the second, the look at the concept of sensitivities is shifted through the prism of Cultural History, by delineating how the theoretical basis dialogues with researchers in the field of Education. In short, it is considered that artistic praxis involves production, reception and communication. Therefore, it is through the communicational process that art and its teaching produce sensitivities. The aesthetic value is not in the object itself, but in the relationships it establishes with the individual.

Keywords: Aesthetic education. Sensitivities. Mediation. Arts.

RÉSUMÉ

Cet article traite de l'art, des sensibilités et de l'éducation esthétique et vise à élargir le répertoire théorique sur les sensibilités et à problématiser l'éducation esthétique à l'école, orientant le regard sur l'enseignement de l'art et l'interdisciplinarité avec la littérature. À cette fin, le texte a été organisé en deux thèmes: dans le premier, l'accent est mis sur les auteurs qui traitent l'esthétique comme une discipline de la philosophie et comme un régime de perception dans le domaine de l'art; dans le second, le regard sur le concept de sensibilités est déplacé à travers le prisme de l'histoire culturelle, en délimitant comment la base théorique dialogue avec les chercheurs dans le domaine de l'éducation. Bref, on considère que la praxis artistique implique la production, la réception et la communication. C'est donc à travers le processus communicationnel que l'art et son enseignement produisent des sensibilités. La valeur esthétique n'est pas dans l'objet lui-même, mais dans les relations qu'il établit avec l'individu.

Mots-clé: *Éducation esthétique. Sensibilités. La médiation. Arts.*

Introdução

Este artigo trata sobre arte, sensibilidades e educação estética, interligando diferentes abordagens teóricas sobre o que se compreende por educar as sensibilidades. A educação estética, em sua dimensão interdisciplinar, possibilita o diálogo com autores de diferentes áreas de conhecimento nos campos da Arte e Filosofia até as interlocuções com a Sociologia e a História da Educação e visa a contribuir com as pesquisas acadêmicas que tematizam sobre o ensino da arte e tem como foco a experiência estética. O texto inicia com a história da estética como disciplina, percorrendo teorias filosóficas do século XVIII até pesquisadores contemporâneos, em especial, ligados ao campo da arte. Em seguida, aborda autores que tematizam sobre a formação estética no campo educacional. Nesse ponto, a atenção recai sobre o papel da escola como produtora de sensibilidades, uma vez que no âmbito escolar, o ensino da arte tem a potencialidade de problematizar, que olhares e narrativas sejam reproduzidos ou transformados, isto é, o ensino da arte em seu viés político opera sobre o regime estético da arte nos termos de Rancière (2018a).

Por um lado, o artigo apresenta os conceitos de sentido e sensibilidade e elucida como a disciplina de estética e suas conotações, oriundas da Filosofia, articula-se com o campo da Arte, na afirmação de que as linguagens artísticas são um meio para educar a sensibilidade das pessoas, adotando como hipóteses que o objeto em si não produz sensibilidade; educar a sensibilidade como um atributo da educação estética situa o objeto arte na mesma dimensão simbólica e social que outros objetos materiais e imateriais, os quais afetam os cinco sentidos. Por outro lado, a estética como um atributo social problematizado pelo sociólogo Bastide (2006) assemelha-se a pesquisas provenientes do

campo da História da Educação a respeito da estética escolar (PINEAU, 2018). Pineau (2018) dialoga com autores da história cultural como Pesavento (2005), que define as evidências do sensível como marcas reconstituídas pelo(a) historiador(a) em seu ofício. Aqui, se entende que elas envolvem a materialidade produzida no tempo presente nas narrativas ou nos relatos dos(as) professores(as), que versam sobre suas práticas relacionadas ao ensino da arte, a exemplo do estudo de Macedo (2017). O foco é teorizar sobre educação estética, olhando para o universo da Arte e problematizar o papel da escola na formação das sensibilidades. Com esse intuito serão abordados diferentes conceitos sobre estética: a que está ligada à História da Educação, a que provém da Sociologia, e mesmo a estética como parte do pensamento da arte, como coloca Rancière (2018a), em particular sobre a estética do oprimido de Boal (2009) e a estética da recepção e seus efeitos em Jauss (1979) e Iser (1996).

Arte, estética e sensibilidade

Educar a sensibilidade por meio da arte é possível? Com o objetivo de justificar essa pergunta como afirmativa, articula-se outra questão: “O que é sensibilidade?” Resposta que nos conduz à obra de Baumgarten. Os termos “sensível” e “sensibilidade” aparecem na obra *Estética (A esthetica)*, publicada pelo autor em 1750, data em que funda a estética como parte da disciplina filosófica. Baumgarten é retomado por Kant e ambos alicerçam os estudos de Hegel (WERLE, 2005). Na proposição de Baumgarten (2017, p. 70), “A Estética (como teoria das artes liberais, como gnoseologia inferior, como arte de pensar de modo belo, como arte do análogo da razão) é a ciência do conhecimento sensitivo.” (grifo original). Nota-se uma tensão entre o racional e o sensível, questão presente na obra *Metafísica* (1739). Desprender a estética como pura intuição e situá-la como uma forma de conhecimento é o ponto-chave em Baumgarten, mesmo que no contexto em questão o pensamento sensível para o autor estivesse condicionado ao pensamento racional. O saber sensível era um saber de clareza extensiva, segundo Werle (2005, p. 132-133):

No interior do projeto da estética, essa possibilidade do saber sensível mostra-se na delimitação da sensibilidade artística como o saber da *clareza extensiva*. O saber sensível não possui os dois critérios, o da clareza e o da distinção, não é a clareza distinta, em que se distinguem todos os dados da imagem sensível, passíveis de serem isolados e reconhecidos como tais diante de todos os outros

conhecimentos, mas possui uma clareza extensiva, [...]. O sensível não tem uma clareza intensiva que tende para a nitidez, mas uma clareza que se basta em seu meio, sendo, portanto, extensiva. (grifo original).

Em diálogo com Baumgarten, para tratar da linguagem teatral Boal (2009) elenca dois tipos de pensamentos complementares entre si: o sensível e o simbólico, e do mesmo modo postula que existem inúmeras estéticas, “[...] temos que repudiar a ideia de que só com palavras se pensa, pois que pensamos também com sons e imagens, ainda que de forma subliminal, inconsciente, profunda!” (BOAL, 2009, p. 16). Para discorrer sobre o pensamento sensível e o simbólico na criação artística, o autor menciona:

Os sentidos – e os conhecimentos que deles derivam – permitem imaginar uma gnosiologia inferior. Não duvido que possa existir uma Ciência do Conhecimento Sensível [...] intermediária entre a sensação pura, obscura e confusa, e o puro intelecto, claro e distinto. Ela não é nem algo existente na própria Coisa, nem pura criação do ser humano: é o resultado de uma síntese particular, harmonia entre Coisa e Pensamento. O conceito sensível é particular, como objeto de sensibilidade; geral como objeto de entendimento. (BOAL, 2009, p. 25 – grifo original).

A estética para Boal, em acordo com Baumgarten, é uma relação sujeito-objeto, contudo Boal discorda de que: “a *sensação pura* seja *obscura* e *confusa*: na verdade, é rica e complexa, quando sentida tal como é. Sendo provocada pelo objeto (coisa), pode causar diversidade de percepções em diferentes sujeitos, ou no mesmo sujeito em diferentes momentos.” (BOAL, 2009, p. 26 – grifo original) e complementa que o conhecimento sensível não é inferior, já que tanto os sons e as imagens quanto as palavras comunicadas pelo conhecimento simbólico são essenciais para que o fenômeno estético por meio da arte e da cultura seja apreendido pelas pessoas. Nesse aspecto, o autor valida que a estética é a ciência do conhecimento sensível, ou seja, a organização sensorial do caos é interpretada em palavras pelo pensamento simbólico, que as limitam ou as expandem. Segundo Boal (2009, p. 22) a “Arte é o objeto, material ou imaterial. Estética é a forma de produzi-lo e percebê-lo. Arte está na coisa; Estética, no sujeito e em seu olhar.” Por outro lado, esse autor discorda de Baumgarten, já que o sensível não está condicionado ao racional, não existe o puro intelecto, uma vez que esse é da ordem do pensamento simbólico.

Nesse primeiro momento, vê-se que parte das discussões problematizadas por Boal (2009) conectam-se ao ensino do teatro proposto pelo dramaturgo, relacionados aos

seus primeiros escritos sobre o teatro do oprimido na década de 1970 no Brasil, os quais se nutrem de conceitos oriundos do campo da Filosofia.

A estética como disciplina é objeto problematizado por Werle (2005), ao mencionar que uma das dificuldades na leitura de Baumgarten reside no fato de situar o pensamento sensível como parte da racionalidade, ou seja, seus textos comunicam um conflito entre o pensamento e a arte. Essa dupla concepção do sensível, tanto como assunto artístico quanto como objeto da teoria do conhecimento, é revisitada por Kant. Na *Crítica da razão pura*, o conhecimento humano decorre da sensibilidade e do entendimento, sendo que “a sensibilidade é neste contexto definida como ‘a capacidade (receptividade) de receber representações por meio do modo como somos afetados pelos objetos’ [...]” (KANT¹, 1983, v. 3, p. 69 apud WERLE, 2005, p. 136). Para Kant, o pensamento (lógica) não se confunde com a sensibilidade (estética), ela é da ordem dos fenômenos e não uma qualidade da coisa em si, daí decorre a ideia kantiana de uma forma pura da sensibilidade. Seus escritos visam a fundamentar a “pura intuição” da sensibilidade em sua forma (WERLE, 2005). O mérito de Kant está em mostrar que o sensível possui uma racionalidade em si mesmo, cuja finalidade é da ordem transcendental e não se submete ao entendimento individual.

Como afirma Kant no §64 da *Antropologia*, ‘no gosto (da escolha) isto é, na faculdade do juízo estética, não é imediatamente o sentimento (o material da representação do objeto), mas antes a faculdade do juízo livre (produtiva) que, por meio da poesia <*Dichtung*>, realiza uma fusão, isto é, a forma que produz um aprazimento no objeto: pois apenas a forma é capaz de reivindicar uma regra universal para o sentimento de prazer.’ [...]” (KANT², 1983, v. 10, p. 565 apud WERLE, 2005, p. 136-137 – grifo original)

Nesse sentido, a beleza como uma forma universal é o que valida o juízo estético para Kant, conseqüentemente, o caráter particular do gosto que individualiza cada pessoa é suprimido. O bom e o agradável como categorias estéticas aparecem em Baumgarten e são refutadas em Kant, já que demandam interesse e resultam de um juízo de gosto particular, uma vez que, “agradável é o que apraz aos sentidos na sensação.” (KANT, 2017, p. 121). Em nome da universalidade da sensibilidade, Kant divide o gosto em três tipos: dos sentidos, de reflexão e do belo, esse último é desprovido de interesse e tem um fim em si mesmo. Pelos estudos de Werle (2005) é possível mapear as similitudes e diferenças

¹ KANT, Immanuel. **Werke**. (Organizado por Wilhelm Weischedel). Darmstadt: WBG, 1983.

² KANT, Immanuel. **Werke**. (Organizado por Wilhelm Weischedel). Darmstadt: WBG, 1983.

entre três filósofos atuantes no século XVIII e XIX: Baumgarten, Kant e Hegel, embora, nesse recorte o foco foi delinear os conceitos sobre o juízo estético a partir de Baumgarten e Kant, já que ambos os autores alicerçam teóricos do campo das artes, como é o caso de Boal (2009), que se dedicou ao ensino de teatro.

Essa questão do belo em Boal (2009) não se alinha à universalidade ou ao discurso do gênio artístico, que ganha densidade no campo da arte a partir de Kant. Para Boal (2009, p. 31): “a Estética não é a ciência do Belo, como se costuma dizer, mas sim a ciência da comunicação sensorial e da sensibilidade.” Deslocar a linguagem teatral desse idealismo e formalismo, que caracteriza parte das correntes das vanguardas artísticas modernas, é a posição defendida por ele. Ainda a respeito da relação entre estética e arte, na acepção de Rancière (2018b), o uso da palavra “estética” para designar o pensamento da arte é recente, pois em Baumgarten a estética designa o domínio do conhecimento sensível que se opõe à lógica. Em Kant, o termo também é problemático, já que a estética designa a teoria das formas da sensibilidade.

Nas palavras de Rancière (2018b, p. 12 – grifo original): “E a *Crítica da faculdade de julgar* não conhece a ‘estética’ como teoria. Ela apenas conhece o adjetivo ‘estético’, que designa um tipo de julgamento e não um tipo de objeto.” Segundo o autor, somente com o Romantismo e o idealismo pós-kantiano, figurados nos escritos de Schelling, dos irmãos Schlegel ou de Hegel, é que a estética passou a designar o pensamento da arte. (RANCIÈRE, 2018b). Também para Rancière (2018a), o regime poético da arte – denominado de regime representativo da arte, por estar ligado ao conceito de mimeses – opõe-se ao regime estético da arte. “Estético, porque a identificação da arte, nele, não se faz mais por uma distinção no interior das maneiras de fazer, mas pela distinção de um modo de ser sensível, próprio aos produtores da arte.” (RANCIÈRE, 2018a, p. 32). Esse modo de ser, que particulariza o olhar de quem integra o campo artístico, é aceito entre aqueles que observam a arte com um fim em si mesma, no caso, a arte pela arte. No campo, os agentes estão atrelados a diferentes instituições artísticas, educacionais e culturais, que ao validarem os produtos e as convenções de julgamento do que se define por arte, fazem com que esse universo tenha uma estética própria, em que o olhar de quem observa esse mundo da arte, supostamente reconhece e identifica as expressões: “Isto é belo”, “Isto é pintura” e “Isto é arte”, seguindo a argumentação apresentada por Duve (2009), ao indagar: “Como comparar esteticamente o mictório de Duchamp?”

Diferente de Rancière (2008a), que entende a arte como uma forma de trabalho, Duve (2009) dedica-se ao estudo da obra de Kant e a partir dela reflete sobre os paradigmas da arte, apoiado na análise dos *read-mades* de Duchamp, e nos mostra que a arte como sinônimo de belo não sustenta uma parcela das obras produzidas tanto por artistas das vanguardas modernas quanto aqueles cujas obras conceituais se ajustam ao modelo de produção que Duchamp inaugura com seus “objetos prontos”. Contudo, ambos os autores nos mostram que na arte clássica o valor da obra de arte era pautado na *mimesis*, ou seja, quem produzia arte e quem consumia arte tinham um pacto em comum e conheciam as regras de julgamento do objeto artístico a ser apreciado, padrão de julgamento que se altera a partir do impressionismo francês.

Dando continuidade às colocações de Duve (2009), o valor estético processa-se por meio de comparações entre os objetos artísticos, que compõem o repertório de cada pessoa, então: “Como comparar o incomparável?” Se o julgamento estético se constrói de modo comparativo, a partir do olhar de cada pessoa ao revisitar suas memórias, conhecimentos e experiências e assim localizar os objetos da arte, que permeiam o seu universo cultural e social, o mictório de Duchamp gera uma ruptura no olhar como problematiza Duve, mantendo a partilha em alusão às colocações de Rancière (2018a). Com base nessas questões, Duve reflete de que modo o julgamento estético clássico: “Isto é belo”, proveniente de Kant, permaneceria ou não válido para o julgamento estético moderno: “Isto é arte”, tendo como exemplo o mictório de Duchamp, ao concluir que:

[...] Duchamp levou-me a construir uma teoria estética que se apoia em um único teorema, o de que a arte é um nome próprio. Tente então justificar que você batiza tal ou tal coisa com o nome de arte por meio dessa teoria. Não funciona (o que, evidentemente, me deixa feliz). E eu me encontro, como você, como todo mundo, diante de algo que, no fim das contas, depende do sentimento, do sentimento que, com efeito, esse mictório me transmite ao ser arte, por milhares de razões quase imponderáveis. (DUVE, 2009, p. 64).

Para Duve (2009), a estética é uma relação que a pessoa estabelece com a arte, atribuindo um valor ligado ao sentimento e à experiência, já que cada pessoa ao observar uma obra de arte a compara com o seu próprio repertório artístico e cultural. A arte, como nome próprio simbolizado pelos *ready-mades* de Duchamp, desconecta a produção e a recepção de seus atributos históricos, sociais e políticos. Modelo de pensamento da modernidade na qual Rancière (2018a) define como regime estético da arte, ou seja, “a

palavra 'estética' não remete a uma teoria da sensibilidade, do gosto ou do prazer dos amadores da arte, mas ao modo de ser específico daquilo que pertence à arte, ao modo de ser dos seus objetos." (RANCIÈRE, 2018a, p. 32).

Esse modo de ser dos objetos permeia uma divisão de trabalho e tempo em que a arte anuncia uma duplicidade de tarefas, questão que Rancière recupera em Platão. "Os artesãos, diz Platão, não podem participar das coisas comuns porque eles *não têm tempo* para se dedicar a outra coisa que não seja o seu trabalho. Eles não podem estar em *outro lugar* porque o *trabalho não espera*." (RANCIÈRE, 2018a, p. 16 – grifo original). A partir de Platão, o autor rememora diversas cenas da arte de modo a elucidar que a transição do regime poético para o regime estético tem uma dimensão política ao efetivar essa divisão do trabalho e tempo, pois, "o estado estético é pura suspensão, momento em que a forma é experimentada por si mesma. O momento de formação de uma humanidade específica." (RANCIÈRE, 2018a, p. 34). Cenas que desembocam nos discursos sobre a modernidade: de um lado, a modernidade como sinônimo de autonomia da arte e da sua nudez formal em nome de uma "revolução antimimética"; de outro, a modernidade política com teor revolucionário e que observa os desencantos e os aspectos sombrios da ordem republicana. Consequentemente, a suposta "crise da arte" revela a superficialidade dessa modernidade formal e eclode a favor das pluralidades políticas que alicerçam as produções artísticas contemporâneas (RANCIÈRE, 2018a).

No interior desse regime estético da arte, o pós-modernismo, no sentido de continuar o jogo, segue o fluxo da história, e a crítica da arte, os artistas e os pensadores pontuam as rupturas do campo, delimitando sua historicidade, momento em que os olhares estavam direcionados em reavaliar e refletir sobre as vanguardas artísticas modernas, ao constatar que não era mais adequado "o modelo teológico da arte" (RANCIÈRE, 2018a). Rancière (2018a), ao articular o binômio estética e política, direciona os(as) leitores(as) a maneiras de fazer arte, a práticas artísticas, a suas relações com o trabalho e o tempo, e como se materializam e são visualizadas.

[...] Fabricar queria dizer habitar o espaço-tempo privado e obscuro do trabalho alimentício. Produzir une ao ato de fabricar o de tornar visível, define uma nova relação entre o fazer e o ver. A arte antecipa o trabalho porque ela realiza o princípio dele: a transformação da matéria sensível em apresentação a si da comunidade. (RANCIÈRE, 2018a, p. 67).

Ao conectar os termos “fábrica do sensível” e “partilha do sensível”, o autor entende que a arte é uma forma de trabalho e não sua exterioridade (RANCIÈRE, 2018a), uma vez que, “pelo termo constituição estética deve-se entender aqui a *partilha do sensível* que dá forma à comunidade. *Partilha* significa duas coisas: a participação em um conjunto comum e, inversamente, a separação, a distribuição em quinhões. [...]” (RANCIÈRE, 2018a, p. 7 – grifo original). Pode-se dizer que o sistema estético da arte, inaugurado com a modernidade, ao ser revisto pelo pós-modernismo, faz com que o conceito de estética se desprenda da visão clássica de beleza e do formalismo da linguagem visual, abrindo espaço para que a produção artística tenha um acento na diversidade e pluralidade de linguagens, agregando um teor político (RANCIÈRE, 2018a). A distância com o mundo social e político que, de certo modo, marca a ruptura do que era convencional nominar como arte até o Impressionismo na argumentação de Duve (2009).

Com a modernidade, as antigas regras sobre a arte e o pacto comunicacional entre o artista e o público se rompem, “a necessidade sentida pelos artistas da modernidade de quebrar a regra, de romper o pacto, faz o julgamento estético incidir sobre o próprio pacto, sobre a regra, sobre a convenção.” (DUVE, 2009, p. 57). Portanto, a avaliação estética que distingue se uma obra é boa ou ruim não era mais a pauta, mas se determinado objeto é arte. O isolamento da arte em relação à sociedade, que caracteriza grande parte dos movimentos artísticos modernos, iniciado a partir da arte impressionista com Manet, justifica muitas das críticas provenientes de outros campos de atuação – questão a ser retomada no tópico seguinte. Ainda sobre a produção artística, deslocando o debate da linguagem de artes visuais para a da literatura, discorre-se sobre a práxis artística com base nos escritos de Jauss (1979) e Iser (1996), autores que abordam a estética da recepção, movimento originário da Universidade de Constança, na Alemanha, em 1967.

A práxis artística implica que cada materialidade produzida pela arte tenha um tempo de criação, circulação e recepção, portanto, educar as sensibilidades por meio da arte, em específico pela literatura, em acordo com a teoria da recepção segundo Jauss (1979), implica valorizar não apenas o aspecto produtivo da arte – calcado no repertório da história e teoria da arte – mas também, o receptivo e o comunicativo. Para o autor, a práxis artística precisa ser pensada, considerando a arte como atividade produtiva ligada à produção (*Poiesis*), como atividade receptiva relacionada ao consumo (*Aisthesis*) e como atividade comunicativa realizada pela mediação (*Katharsis*). O “como” essas três atividades estão interligadas resultará em uma experiência estética que evidencie as

sensibilidades, em que a arte e a cultura cumpram sua finalidade educacional e política. Em continuidade às colocações de Jauss (1979, p. 69):

[...] a experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra; menos ainda, pela reconstrução do seu autor. A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com (*Einstellung auf*) seu efeito estético, isto é, na compreensão fruidora e na fruição compreensiva. Uma interpretação que ignore esta experiência estética primeira seria própria da presunção do filólogo que cultivasse o engano de supor que o texto fora feito, não para o leitor, mas sim, especialmente, para ser interpretado. (grifo original).

Essa experiência primeira elucida de que maneira a obra afeta cada pessoa, o que não invalida a experiência do autor e seus pares. Quanto ao aspecto receptivo e comunicativo da obra literária, Jauss (1979) situa a teoria da recepção em uma dupla tarefa hermenêutica: elucidar o efeito do texto para o leitor contemporâneo e reconstruir o processo histórico pelo qual ele é recebido e interpretado por leitores(as) de tempos diversos, isso implica em mensurar a recepção histórica. Desse modo, a teoria da recepção poderá analisar o efeito do texto no tempo presente ou sua recepção histórica em outra temporalidade, observando como foi capturado pelos(as) leitores(as) em diferentes contextos sociais. (JAUSS, 1979; ISER, 1996).

Essa dupla interpretação “[...], deve ter por finalidade comparar o efeito atual de uma obra de arte com o desenvolvimento histórico de sua experiência e formar o juízo estético, com base nas instâncias de efeito e recepção.” (JAUSS, 1979, p. 70), e assim perceber se na análise da obra literária a junção entre o efeito e a recepção ocasionou ou não uma nova significação, alterando seu sentido. Jauss pontua três horizontes de leitura: 1) a percepção estética proveniente de uma primeira leitura; 2) a interpretação retrospectiva resultante de uma segunda leitura; 3) a leitura histórica que implica na “reconstrução do horizonte de expectativa”, que acompanha a história da recepção. (FIGURELLI, 1988, p. 282). Distinto de Jauss (1979), os estudos de Iser (1996) não objetivam tratar da história da recepção e sim do efeito. “Se a estética do efeito compreende o texto como um processo, então a práxis da interpretação, que dele deriva, visa principalmente ao acontecimento de formação de sentido.” (ISER, 1996, p. 13). Para que essa formação de sentido pela estética do efeito se efetive, deve ponderar três pontos: a função, a comunicação e a assimilação.

[...] uma interpretação da literatura, orientada pela estética do efeito, visa à *função*, que os textos desempenham em contextos, à *comunicação*, por meio da qual os textos transmitidos têm experiências que, apesar de não familiares, são contudo compreensíveis, e à *assimilação do texto*, através da qual se evidenciam a ‘prefiguração da recepção’ do texto, bem como as faculdades e competências do leitor por ela estimuladas. (ISER, 1996, p. 13-14 – grifo original).

A formação de sentidos implica em uma relação dialética entre texto, leitor e sua interação – relação que engloba o seu modo de percepção e a sua capacidade imaginativa. Na distinção entre a teoria do efeito e a teoria da recepção histórica, assenta-se que “uma tarefa da teoria do efeito seria, portanto, ajudar a fundamentar a discussão intersubjetiva de processos individuais de sentido da leitura, bem como a da interpretação.” (ISER, 1996, p. 17). O efeito envolve um exercício interpretativo que circunscreve o próprio texto e difere da recepção que está condicionada ao contexto histórico, assim esclarece Jauss (1979, p. 73): “[...] o estabelecimento do horizonte de expectativa interna ao texto é menos problemático, pois derivável do próprio texto, do que o horizonte de expectativa social, que não é tematizado como um contexto de um mundo histórico.” Se por um lado, as colocações de Jauss (1979) conduzem nossa atenção para a recepção da literatura, cujas proposições teóricas têm uma dimensão histórica; por outro, com Iser (1996) o processo de assimilação da literatura tem uma dimensão imagética e não apenas semântica, o significado do texto converte-se em imagens mentalizadas pelo leitor e cujos sentidos produzidos não são universais.

A partir dos pressupostos teóricos da estética da recepção a produção literária tanto tem uma dimensão histórica (teoria da recepção de Jauss) quanto uma dimensão sensorial e cognitiva (teoria do efeito de Iser), momento em que se valoriza a experiência estética do leitor; isto é, a construção do texto não se realiza sem a percepção de quem o lê. Esse modo de compreensão estética se estende para as outras linguagens artísticas, seja a leitura literária, a leitura de uma imagem, de uma peça teatral. Com o objetivo de ampliar o conceito de estética para além do universo da Filosofia e da Arte, no próximo tópico, os(as) autores(as) abordam a educação estética, conectada ao conceito de sensibilidades, proveniente da História Cultural e cuja reflexão teórica dá suporte a diferentes estudos na área da Educação, pelo viés historiográfico ou pela tônica no ensino e aprendizagem.

Narrativas em trânsito pelo prisma da educação

O termo narrativas faz alusão a Benjamim (1994), que trata da arte de contar histórias, ofício que se encontrava em extinção após o advento da modernidade. Os relatos enunciados a seguir são de historiadores(as), sociólogos(as), professores(as) que concomitantemente desempenham o papel de pesquisadores. Igualmente, a expressão narrativas alude que a formação estética faz parte do próprio viver e integra as diferentes linguagens das artes fora e dentro do contexto escolar, no sentido de que as maneiras de estar no mundo não são estanques, elas estão em trânsito. As narrativas como uma ação social e política se materializam por palavras no aspecto simbólico, por imagens e sons no aspecto sensorial, e revelam as subjetividades do sujeito-ator em similitude a Boal (2009); o que por analogia, o(a) professor(a) quando assume o papel de narrador(a) comunica seu modo de ser e estar no mundo, registrando as amarras construídas em seus trajetos de formação, na qual a postura corporal também carrega um valor estético.

Deslocando a atenção da estética como disciplina filosófica e conexas a linguagens artísticas, delineado anteriormente, Pesavento (2005), ao tratar sobre o ofício do(a) historiador(a), menciona o seu compromisso em indiciar, mensurar e comunicar as sensibilidades históricas, ao fazer uso de uma narrativa de cunho historiográfico e apresentar as materialidades deixadas pelos homens e mulheres de outros tempos – essas materialidades são marcas, rastros e indícios que configuram as evidências do sensível. Para a Pesavento, o conceito de sensibilidade não tem uma dimensão universal e transcendental, ela é o modo pelo qual cada pessoa se deixa afetar pelos objetos que fazem parte do seu universo de ação, cuja relação têm implicações emocionais, éticas, sociais e políticas. No âmbito da História cultural,

as sensibilidades corresponderiam a uma relação originária dos homens com a realidade, expressa por sensações e pela percepção, que, de forma individual e partilhada, implicam a tradução da experiência humana no mundo. Sendo, contudo, um processo subjetivo, brotado do íntimo de cada indivíduo, como uma experiência única, a sensibilidade não é, a rigor, intransferível. Sendo a sensibilidade uma forma de *ser e estar no mundo*, ela pode ser também compartilhada, uma vez que é, sempre, social e histórica. (PESAVENTO, 2005, p. 128 – grifo original).

A história das sensibilidades adota como objeto de estudo temas das diferentes áreas do conhecimento, expondo seus modos de absorção e recepção, as Artes e a Educação são uma delas, para Gruzinski (2007, p. 7-8):

A história das sensibilidades interessa-se pelo indivíduo, por suas reações íntimas, por suas contradições abertas ou encobertas. Ela escava destinos, exuma afetos, mas sempre para reinseri-los em conjuntos significativos mais vastos, grupos, clãs, facções, classes, conjuntos, que eles iluminam a seu modo, restituindo-lhes uma complexidade quase sempre escamoteada ou negada.

No âmbito da abordagem historiográfica, o conceito de sensibilidade apresentado por Pesavento (2005) e Gruzinski (2007) ajusta-se às colocações de Taborda e Oscar (2014), ao tratarem sobre o tempo livre como possibilidade de formação em Minas Gerais, tendo como fonte o jornal *Minas Geraes* durante o período de 1880 e 1920. Nesse contexto, os autores abordam a educação dos sentidos e das sensibilidades conexo à educação do corpo, salientando a importância dos sentidos nesse processo de formação do sujeito na transição do século XIX para o XX. Em geral, o tema da educação do corpo na escola está atrelada aos conteúdos de dança, teatro, educação física etc., contudo, educar os sentidos e as sensibilidades durante a Primeira República no Brasil era um modo de civilizar e educar os corpos para o trabalho, o que indiretamente incidia sobre o tempo livre. O corpo para Pesavento (2005) é a primeira dimensão de contato com o mundo, no qual os cinco sentidos são mobilizados, ativando a capacidade reativa de cada pessoa diante de estímulos externos, as sensações produzidas pelo corpo é um processo que antecede a dimensão reflexiva ou racional.

Mas o conhecimento sensível opera como uma forma de reconhecimento e tradução da realidade que brota não do racional ou das construções mentais mais elaboradas, mas dos sentidos e das sensações que vêm do íntimo de cada indivíduo. Há, pois, uma dimensão primeira que é a do corpo em contato com o real. Há uma relação que se estabelece de presença ou *doação* do real sobre os indivíduos, que não ficam indiferentes aos estímulos sensoriais. Os sentidos são afetados e provocam sensações, ou seja, são dotados dessa capacidade reativa, anterior à capacidade reflexiva, e que marca uma modificação no equilíbrio entre o ser e o mundo. (PESAVENTO, 2005, p. 128 – grifo original).

Esse reconhecimento do mundo se dá pela sensação e percepção. Nessa segunda etapa, cada pessoa organiza as sensações que se apresentam, interpretando-as e

produzindo sentimentos por meio de imagens, lembranças e experiências, uma vez que “a percepção já é uma atividade mental de elaboração que envolve a reflexão, mas esta, como manifestação do espírito, não brota necessariamente de lógicas e princípios racionais.” (PESAVENTO, 2005, p. 128). Em acordo com as colocações da autora, definir o campo de pesquisa sobre as sensibilidades é olhar para o mundo não apenas com o filtro da razão.

No âmbito do ensino, a linearidade e rigidez que envolve o pensamento racional em oposição ao conhecimento sensível também é colocada em xeque pelos autores, como Boal (2009) do teatro, e Iser (1996) da literatura. Para ambos, o corpo primeiro reage sensorialmente, e depois, ao modificar-se, cada pessoa pondera suas ações e as simboliza em função de diferentes contextos.

Às sensibilidades competiria, pois, essa espécie de assalto ao mundo cognitivo do racional e do pensamento científico, lidando com os sentidos, as sensações, com o emocional, com a subjetividade, com os valores e os sentimentos que obedecem a outras razões e explicações causais que não as do pensamento científico. (PESAVENTO, 2005, p. 129).

Ao respeitar as subjetividades de cada pessoa na recepção de artefatos artísticos e culturais, em detrimento de uma comunicação que se pauta em uma racionalidade universal sobre “o que é arte”, idealizando o artista ou o objeto produzido, é que se ajusta a abordagem aqui delineada que conecta arte, sensibilidades e educação estética; isto é, por meio do conhecimento sensível, a arte tem o potencial de educar as sensibilidades e uma parcela desse potencial formativo ocorre pela comunicação atrelada à mediação, tanto em espaços formais quanto informais. O ato de mediar interliga mundos compartilhados, entre o “eu” e o “outro”, no que Pesavento (2007) define como sensibilidade; visto que,

a sensibilidade revela a presença do eu como agente e matriz das sensações e sentimentos. Ela começa no indivíduo que, pela reação do sentir, expõe o seu íntimo. Nesta medida, a leitura das sensibilidades é uma espécie de leitura da alma. Mas, mesmo sendo um processo individual, brotado como uma experiência única, a sensibilidade não é, a rigor, intransferível. Ela pode ser também compartilhada, uma vez que é, sempre, social e histórica. (PESAVENTO, 2007, p. 13-14).

Também com um viés historiográfico, Oliveira (2018), ao se referir à educação dos sentidos e sensibilidades, alerta que essa abordagem provém de diferentes tradições historiográficas. Elucida que ainda são recentes os estudos direcionados especificamente à História da Educação pelo prisma das sensibilidades, dos quais mapeia uma gama de estudos produzidos entre 2006 e 2017, dentre eles as pesquisas realizadas pelo Núcleo de Pesquisas sobre a Educação dos Sentidos e das Sensibilidades. Oliveira (2018) concebe que os estudos dos sentidos e das sensibilidades têm uma dimensão histórica, social e política. “Se os sentidos são a janela da alma de indivíduos singulares, permitindo a decodificação do mundo físico e cultural, tanto aqueles quanto estes são eminentemente históricos. Logo, são sociais, são compartilhados. [...]”. (OLIVEIRA, 2018, p. 124).

Para ambos os autores, a educação das sensibilidades não se pauta em nenhum tipo de subjetivismo, o que coincide com as colocações de Pesavento (2007) a respeito da sensibilidade e com a posição de Werle (2005) sobre o juízo estético em Kant, ao destacar que por meio de uma racionalidade enviesada Kant postula a arte como uma teoria do sujeito: o artista nato e genial, e limita a sensibilidade estética aos seus atributos formais: o belo universal (WERLE, 2005).

Mas o fato de que a fundamentação kantiana da sensibilidade estética caminha para uma teoria do gênio, que é um talento dado ao homem pela natureza, também aponta para o horizonte específico da filosofia de Kant, a saber, para uma restrição da sensibilidade a uma teoria do sujeito, que não consegue reconciliar-se efetivamente com o seu outro, o lado objetivo, ou melhor, não explora as potencialidades da racionalização do sensível abrigando-se numa objetividade enviesada, que provém da mera subjetividade. Na arte como nos produtos da natureza nunca se trata, em Kant, de uma atividade própria da natureza, nem da arte como objeto sensível (de um juízo já efetivado como obra de arte concreta), mas sempre da atividade do juízo, na qual se ressalta a forma subjetiva, em detrimento do conteúdo. (WERLE, 2005, p. 138).

A filosofia kantiana, atrelada a uma estética idealista da arte, terá continuidade em outros teóricos como Hegel, Schelling e Schopenhauer (WERLE, 2005). A partir de Kant,

O sensível possui suas próprias regras, ele é um mundo próprio e a partir do qual se constitui o mundo, uma totalidade, a partir da qual se pode inclusive ler ou construir (espelhar) o todo maior do mundo. Todo discurso sobre a arte tem de se inserir neste âmbito específico, para a partir daqui estabelecer uma fundamentação ou fazer suas considerações. (WERLE, 2005, p. 138).

A beleza, como atributo exclusivo da estética, também é tratada na entrevista de Pineau, concedida a Meschiany (2014). Ao abordar sobre a estética escolar, tendo como foco a escola moderna do início do século XX na Argentina, o autor menciona que a escola integra o projeto de modernidade em prol de um modelo de estética, que particularize e padronize esse espaço em “nome de uma universalidade”, por conseguinte, a estética não abrange somente o universo da arte e da filosofia. *“La estética escolar como un registro que atraviesa la totalidad de los hechos escolares: los sujetos, las prácticas, la cultura material, el currículum pueden ser mirados desde la categoría estética. Es un registro, no es un objeto. [...]”* (MESCHIANY, 2014, p. 3). Para o autor, a escola educa os corpos, modela os comportamentos e sanciona sensibilidades, a estética justamente por ter uma dimensão ética e política tem o potencial de orientar os modos de agir “aceitos como padrão”.

Ainda sobre o papel da escola na educação estética, Macedo (2017) utiliza a categoria “estética escolar” ao se referir a processos de educação informal, que compõem o repertório imagético nos espaços de educação formal, envolvendo diferentes escolas entre 2014 a 2017. A autora apresenta um diagnóstico de imagens contidas nas paredes, murais e outros espaços escolares, envolvendo a participação de cerca de 200 estudantes do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – estudo ainda em andamento; mas que lança o desafio de como o ensino das artes visuais podem romper com padrões hegemônicos das imagens infantilizadas, decorativas e estereotipadas, que habitam a escola, no que a autora denomina de “colonização estética” (MACEDO, 2017).

As imagens não oficiais, que causam um ruído com os conteúdos do ensino da arte, como alude Macedo (2017), para Pineau implica que a estética e a sensibilidade são partes de um mesmo processo. De acordo com Pineau apud Meschiany (2014, p. 3): *“La estética es la operación por la cual los sentidos se ordenan en sensibilidad. Percibimos el mundo a través de los sentidos. Ahora bien, estas percepciones, producto de los sentidos, son ordenadas em ciertas sensibilidades”*. Portanto, a estética e com ela a estética escolar possibilitam investigar a produção do conhecimento, liberto das amarras da razão científica, ampliando o repertório de fontes de pesquisa como imagens e outros registros – a exemplo das decorações escolares a que se refere Macedo (2017). Nesse aspecto, as colocações de ambos os autores coincidem com as de Pesavento (2005), nas palavras da autora: “as sensibilidades seriam, pois, as formas pelas quais indivíduos e grupos se dão a perceber, comparecendo como um reduto de representação da realidade por meio dos sentidos, das emoções, da esfera da vida afetiva.” (PESAVENTO, 2005, p. 130).

Em outro estudo, Pineau (2018) mapeia uma historiografia educativa sobre estética e sensibilidades na América Latina, para tanto faz menção a obras clássicas e pensadores mais contemporâneos, que estudam a estética no âmbito da filosofia. Para Pineau (2018), existe uma estreita relação entre estética escolar e a cultura escolar, uma vez que,

La estética es entendida como un registro que impregna la totalidad de la vida escolar no limitada a los espacios específicos que a propósito de fueron dedicados. Puede ser intencional ('enseñanza de las artes', 'aseo y presentación', 'educación del cuerpo'), o presentarse en el resto de las dimensiones de la vida escolar (cultura material, propuesta curricular, formación docente etc.). (PINEAU, 2018, p. 10).

A escola e suas formas escolares – objetos, sujeitos, espaços e tempos – imprimem um modo específico de agir, que a priori parece como algo natural, mas a cultura escolar tem uma estética que lhe é particular. Nas palavras do autor,

implica una relación de producción de significados entre determinados estímulos sensoriales y un sujeto – individual o colectivo – que produce una interpretación particular de ellos – la 'sensibilidad' – que involucra necesariamente su presente, su pasado y sus proyecciones sobre el futuro. (PINEAU, 2018, p. 11).

Em interlocução com Pineau (2018), a arte como constituinte desse lugar intencional dentro da escola educa as sensibilidades, nesse aspecto pode-se pensar que existe uma “estética artística escolar” envolta à cultura escolar, na relação entre as formas artísticas e as formas sociais a que se refere Bastide (2006), o qual focaliza sua análise na ação da arte sobre a sociedade, “[...] a arte, criando nos espíritos uma certa imagem do mundo, concretiza-se na sociedade por um estilo de vida por sua vez encarnado nas formas sociais.” (BASTIDE, 2006, p. 301). Bastide (2006) não trata especificamente sobre a escola, mas para o sociólogo não existe uma relação de exterioridade entre as formas artísticas e as formas sociais, ao discorrer sobre a sociologia estética, o autor destaca que assim como as produções artísticas vários são os objetos de estudo da estética pelo prisma da sociologia: as festas, os símbolos, as religiões, etc. Particularizando a arte, ela é tanto linguagem envolta a suas regras, morfologias e sintaxe, quanto um meio dotado de valor, em que a estética, a partir de Kant, separa o mundo concreto do mundo ideal (BASTIDE, 2006). Em oposição a Kant,

Ora, justamente nossa sociologia estética, tal como foi definida, nos permite inserir a arte numa axiologia sociológica. O estudo dos contatos entre grupos mostra, com efeito, que o que importa para que uma forma artística perdure não é o fato de já existir em um grupo vizinho, mas as disposições psíquicas da sociedade; [...]. (BASTIDE, 2006, p. 303).

A ideia de uma axiologia sociológica implica considerar que a relação entre arte e estética não é um juízo universal e atemporal, e nem mesmo que a percepção sobre arte se limite à ideia de beleza. Consequentemente, a escola como uma forma social tem uma autonomia relativa: por um lado, ela responde a legislações e normas que regem o seu funcionamento; por outro, os agentes em seu interior criam seus modos particulares de operar com essas prescrições. Assim sendo, a arte nesse espaço imprime uma estética que muitas vezes não acompanha o regime estético do campo da arte, a que se refere Rancière (2018a).

O campo da arte é formado por diferentes agentes, que desempenham o papel de estabelecer um elo entre o que o artista produz e a maneira que o público recebe a obra de arte, nesse grupo de agentes estão os filósofos e historiadores da arte, *marchands* e curadores de exposições artísticas etc. – profissionais que corroboram em criar um consenso sobre o valor da arte, instituindo um padrão de julgamento estético. Contudo, a escola também é uma instância mediadora da arte e neste aspecto o termo estética cotidiana escolar, cunhada pelos autores Marini, Merchán e Aguayo (2018), mostram que na escola a arte imprime seus próprios códigos de valores. “*La estética cotidiana atiende a los estímulos básicos que constituyen la experiencia diaria. A diferencia de la filosofía del arte y su preocupación histórica por la belleza, la fealdad, el juicio estético, lo sublime etc., [...]*” (MARINI et al., 2018, p. 363). Em alusão aos autores, a arte produzida na escola não se limita aos cânones e julgamentos do campo da arte, já que os estudantes e os docentes estão envolvidos em uma gama de estímulos sensoriais, visuais e simbólicos que marcam o seu cotidiano, a exemplo do que nos relata a pesquisadora Macedo (2017). Os saberes escolares e do cotidiano somam-se aos conhecimentos provenientes das linguagens artísticas, consequentemente, “[...], *las matrices estéticas escolares permitirían profundizar la comprensión de los diversos proyectos educativos desde los aspectos sensibles que se configuran en relación al espacio escolar.*” (MARINI et al., 2018, p. 364).

Os apontamentos apresentados neste tópico permitem compreender que a sensibilidade se educa por diferentes estímulos, sendo a escola uma fábrica de produzir o sensível, permeada por sua própria cultura.

Considerações Finais

Dentre as diferentes correntes teóricas apresentadas neste estudo que tratam sobre arte, sensibilidades e educação estética, entende-se que a práxis artística envolve três atividades correlatas: produção, recepção e comunicação. Como ponto convergente entre os(as) autores(as) aqui delineados, entende-se que a estética não é inerente ao produto artístico, nesse aspecto, a arte como um meio atrela-se ao processo comunicacional que envolve a mediação e produz sensibilidades, e assim conclui-se que o ensino das linguagens artísticas educam as sensibilidades, e a escola tem um modo próprio de operar com os saberes artísticos no que denominamos de estética artística escolar, em similitude à estética cotidiana escolar apresentada por Marini, et al. (2018). Igualmente, vê-se que a discussão de Rancière (2018a) sobre o regime estético da arte é o elo entre as múltiplas abordagens que compõem este estudo teórico, isto implica em reconhecer que a estética tem uma dimensão educacional e social, cultural e política.

De modo pontual, este artigo visa a contribuir com as pesquisas sobre a historiografia da educação pelo aporte das sensibilidades em consonâncias com as pesquisas de Oliveira (2018) e Pineau (2018), e que no âmbito do ensino da arte nos conduz as reflexões de Macedo (2017) ao questionar: Até que ponto a educação formal rompe com as sensibilidades comunicadas pela escola em seu conjunto de imagens e outros registros visuais que permeiam os espaços não formais? A posição de Macedo (2017), no que refere-se à linguagem das artes visuais, assemelha-se à de Boal (2009), que aborda sobre a linguagem teatral, ou seja, pela leitura de ambos os autores compreende-se que a estética não é sinônimo de um belo universal nos termos de Kant, e, portanto, nos permite concluir que se faz necessário ampliar os estudos sobre as linguagens artísticas na Educação básica, tendo como foco a experiência estética que pode ser comunicada a partir dos relatos ou das narrativas, produzidos pela comunidade escolar – professores(as), estudantes, gestores(as) etc.

Em suma, educar para sensibilidade depende da mediação, papel desempenhado pelos(as) professores(as), que por meio de narrativas valorizam as palavras, os sons e as imagens que habitam suas práticas escolares, sem ignorarem que a recepção da arte tem

uma dimensão política, cujas materialidades são as produções artísticas e culturais, colocadas em circulação pelo sistema de ensino e demais canais de comunicação. O peso comunicacional na experiência estética é teorizada por Jauss (1979) e Iser (1996), ao direcionar seus estudos para a formação do leitor: o primeiro, enfatizando os aspectos históricos do processo de leitura; o segundo, destacando os efeitos estéticos durante o ato de ler, sentidos que podem ser materializados por meio de imagens.

Referências

BASTIDE, Roger. Problemas da sociologia da arte. **Revista Tempo Social**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 295-305, nov. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ts/v18n2/a16v18n2>>. Acesso em: 22 set. 2020.

BAUMGARTEN, Alexander G. Estética. In: DUARTE, Rodrigo. (Org.). **O belo autônomo: textos clássicos de estética**. 3. ed.; 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica; Crisálida, 2017.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

DUVE, Thierry de. Cinco reflexões sobre o julgamento estético. **Revista Porto Arte**, Porto Alegre, v. 16, n. 27, p. 44-65, nov. 2009. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/PortoArte/article/view/18187>>. Acesso em: 22 set. 2020.

FIGURELLI, Roberto. Hans Robert Jauss e a estética da recepção. **Letras**, Curitiba (37), p. 265-285, 1988. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/19243/12535>>. Acesso em: 22 set. 2020.

GRUZINSKI, Serge. Por uma história das sensibilidades. In: PESAVENTO, Sandra J.; LANGUE, Frédérique. (Orgs.). **Sensibilidades na história: memórias singulares e identidades sociais**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2007.

ISER, Wolfgang. **O ato de leitura: uma teoria do efeito estético**. v. 1. São Paulo: Editora 34, 1996.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, Luiz Costa. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KANT, Immanuel. Crítica da faculdade do juízo. In: DUARTE, Rodrigo. (Org.). **O belo autônomo: textos clássicos de estética**. 3. ed.; 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica; Crisálida, 2017.

MACEDO, Juliana Gouthier. Estética escolar: os desafios da arte nos processos de educação informal em espaços da educação formal, In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE

PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 26, 2017, Campinas, **Anais do Encontro Anpap**. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017. p. 3490-3503.

MESCHIANY, Talia Noemí. **Una historia de la educación argentina a través de la dimensión de la estética escolar**. Entrevista concedida a Pablo Pineau. In: Archivos de Ciencias de la Educación – En memoria académica, 8 (8), p. 1-11, 2014. Disponível em: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6603/pr.6603.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2020.

OLIVEIRA, Marcos Taborda de. Educação dos sentidos e das sensibilidades: entre a moda acadêmica e a possibilidade de renovação no âmbito das pesquisas em história da educação. **Hist. Educ. (Online)**, Porto Alegre, v. 22, n. 55, p. 116-133, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2236-34592018000200116&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 22 set. 2020.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Sensibilidades: escrita e leitura da alma. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy; LANGUE, Frédérique (Orgs.). **Sensibilidades na história: memórias singulares e identidades sociais**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2007.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades. **Tempos Acadêmicos**, Criciúma, Santa Catarina, n. 3, p. 127-134, 2005.

PINEAU, Pablo. Historiografía educativa sobre estéticas y sensibilidades en América Latina: un balance (que se sabe) incompleto. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 18 (48), p. 1-16, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2238-00942018000100605&lng=en&nrm=iso&tlng=es>. Acesso em: 22 set. 2020.

RANCIÈRE, Jacque. **A partilha do sensível: estética e política**. 2. ed.; 4. reimp. São Paulo: Exo Experimental Org.; Editora 34, 2009 [2018a].

RANCIÈRE, Jacque. **O inconsciente estético**. 3. reimp. São Paulo: Editora 34, 2009 [2018b].

TABORDA, Marcos Aurelio; OSCAR, Luisa Cecilia Belotti. Referenciais teórico-metodológicos nas pesquisas em história da educação: para uma história das relações entre sensibilidades, tempo livre e formação. **Revista Esboços**, Florianópolis, v. 21, n. 31, p. 171-193, ago. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/2175-7976.2014v21n31p171>>. Acesso em: 22 set. 2020.

WERLE, Marco Aurelio. O lugar de Kant na fundamentação da estética como disciplina filosófica. **Dois pontos**, Curitiba, São Carlos, v. 2, n. 2, p. 129-143, out. 2005. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/doispontos/article/view/1965>>. Acesso em: 22 set. 2020.

Revisores de línguas e ABNT/APA: *Lilimar Weissman e Silvia Spinelli*

Submetido em 24/09/2020

Aprovado em 24/04/2021

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)