

## A educação da sensibilidade e o ensino de artes: compreensões compósitas por uma educação implicada

JEFERSON SANTOS\*

**Resumo:** Este artigo em pauta, resultante da pesquisa “Por uma educação implicada: um olhar para a educação da sensibilidade através do Ensino de Artes”, propõe compreender como a *educação da sensibilidade*, por meio do ensino de artes, pode infligir o lugar racional em que se impôs a educação ocidental. Tem-se como base neste artigo, especialmente, a abordagem sociocultural de Freire (1987) (1992) em diálogo com Bell Hooks, que, por sua vez, se interconectam com a abordagem triangular de Barbosa (2011), que trata de uma educação libertária, visando a emancipação sociocultural e política do sujeito, como ferramenta analítica para despertar nos educandos possibilidades outras de compreensão da realidade, por meio da diversidade cultural e humana como exercício fundamental. Dialogamos reflexivamente ainda com Galeffi (2007), Morin (2000), Macedo (2012), Gusmão (2022), Koslowski (2013), dentre outros autores. Neste trabalho, desejamos contribuir como ensino das artes, em uma perspectiva *implicada de educação* na construção de pontes e travessias, para a ressignificação da aprendizagem na contemporaneidade, não mais pautada pela abordagem de ensino tradicional. As abordagens supracitadas buscam estratégias de sociabilidades para a valorização das subjetividades, dos conhecimentos prévios dos sujeitos e para o fortalecimento das trocas de saberes entre o educador e educando para além do contexto educacional. Interessa ainda problematizar como a sensibilidade foi destituída do processo educacional pelo ocidente através de forças doutrinadoras. Propomos alternativas emancipadoras para uma ampla leitura de mundo através da arte-educação, para a subversão de lógicas dominantes cristalizadas na sociedade como um todo.

**Palavras-chave:** Educação da sensibilidade; Educação implicada; ensino de artes; arte-educação.

### Sensitivity education and arts education: composite understandings for an involved education

**Abstract:** This paper, resulting from the research "Por uma educação implicada: um olhar para a educação da sensibilidade através do Ensino de Artes", proposes to understand how sensibility education, through arts teaching, can inflict the rationality in which Western education has been imposed. Based especially on Freire's sociocultural approach (1987) (1992) in dialogue with Bell Hooks, which in turn interconnects with Barbosa's triangular approach (2011), which deals with a libertarian education, aiming at the sociocultural and political emancipation of the subject, as an analytical tool to awaken in students other possibilities of understanding reality, through cultural and human diversity as a fundamental exercise. We also reflexively dialogue with Galeffi (2007) Morin (2000), Macedo (2012), Gusmão (2022), Koslowski (2013), among other authors. Here we wish to contribute from a perspective implicated with the construction of bridges and crossings for the re-signification of learning in contemporaneity, no longer guided by the traditional teaching approach. These approaches seek sociability strategies for the valorization of subjectivity, of the subject's prior knowledge for the strengthening of knowledge exchanges between educator and student beyond the educational context. It is also of interest to problematize how sensibility was deprived of the educational process by the Western, through indoctrinating forces and, above all, to propose emancipating alternatives for a broad reading of the world through art education for the subversion of dominant logics crystallized in society as a whole.

**Key words:** sensibility education; implicated education; arts teaching; art education.



\* JEFERSON SANTOS é formado em Licenciatura Interdisciplinar em Artes pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB e Tecnólogo em Gestão Pública - UNIFACS. Pós-graduando em Artes Visuais e Arte- educação pela UNIMINAS. É Coordenador da Representação da Aliança Nacional LGBTI+ no Município de Santo Amaro/Bahia e Diretor Artístico e Coreógrafo do Grupo Artístico e Cultural Quadrilha Junina Mistura Nordestina.

**Caminhos implicacionais:  
considerações introdutórias**

O presente artigo tem como perspectiva partilhar as compreensões compósitas da pesquisa “Por uma educação implicada: um olhar para a educação da sensibilidade através do Ensino de Artes”. Também se propõe a discutir as seguintes questões: compreender perspectivas de como a educação da sensibilidade através do ensino de arte-educação pode infligir este lugar racional, em que se coloca a educação ocidental e como isso pode despertar nos educandos possibilidades de desenvolvimento de uma educação implicada. Tendo como objetivo principal: compreender como a educação da sensibilidade, por meio do ensino de artes, pode infligir o lugar racional em que se impôs a educação ocidental. O objetivo específico é: compreender a relevância de se trabalhar arte no ambiente escolar, como processo de sociabilidade para colaborar com a emancipação sociocultural e política do sujeito. Com tais objetivos buscamos colaborar com o entendimento do processo formativo do sujeito através do ensino de arte, a partir de práticas de aprendizagem emancipadora para uma nova e ampla leitura de mundo.

Nesse contexto, este artigo foi motivado pelas minhas experiências na área dos estudos de Dança, com ênfase em artes do corpo, educação e áreas afins. Essas experiências vieram da Licenciatura Interdisciplinar em Artes (LIA) pelo Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Santo Amaro- BA, dos seus Estágios Supervisionados e dos Projetos de Extensões e Pesquisa que participei durante o processo de conclusão desta licenciatura.

Assim o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), o Projeto de Extensão “Escola Viva: Potencializando Saberes e Ubuntu”, o Programa de Extensão “Subaé” e o Grupo de Performes “Xiré Performático” que participei galgaram importantes resultados ao compartilhar conhecimentos com estudantes, professores e profissionais que atuam na área de conhecimento “arte e educação”, visando construir novas ideias e fazer com que o ensino neste campo esteja em constante mudança qualitativa.

Por esse motivo, busquei novos desafios para o meu crescimento profissional, dando continuidade ao desenvolvendo das minhas habilidades e assim corroborando com as minhas experiências profissionais, adquiridas ao longo da minha trajetória como artista e universitário. Isso me proporcionou um outro olhar sobre o ensino de artes, principalmente no que diz respeito à sensibilidade no ato de educar.

Este conjunto de atividades do meu caminhar formativo permitiu analisar comportamentos e estabelecer interações com os sujeitos que compõem a sala de aula, fortalecendo as minhas relações como educador e com os meus educandos, identificando problemas de aprendizagem e observando experiências e planos de ensinos de uma perspectiva crítica.

Tais experiências colaboraram de forma profunda com as minhas implicações formativas. Assim, fui observando e compreendendo a necessidade de refletir e criar outras possibilidades de aprendizagens e formação para o exercício de uma “pedagogia da esperança”(FREIRE, 1992; HOOKS, 2013), uma “pedagogia engajada”(HOOKS, 2013) que valorize o sensível e a subjetividade dos sujeitos, identificando as diversas formas de

manifestações que ocorrem diariamente no ambiente escolar e que visam conter o corpo do educando.

Estas compreensões compósitas e críticas que serão compartilhadas no presente artigo salientam a *educação implicada* (MACEDO, 2012). Esta toma como centralidade as experiências, as subjetividades singulares e relacionais como potências formativas e modos de criação de saberes para uma *educação da sensibilidade*. Compreendo que pensar a *educação da sensibilidade*, e as suas diversas formas de manifestações no ambiente escolar, implica em construir diálogos transdisciplinares e com ênfase nas linguagens artísticas (e de outras áreas de conhecimento), para que possamos entender os conceitos de Educação e do Ensino de Artes nas suas complexidades com as categorias que as compõem. Isso possibilita subverter as lógicas dominantes que foram cristalizadas e naturalizadas no sistema educacional brasileiro como verdades únicas.

Assim, neste artigo, refletiremos sobre a relevância da *educação da sensibilidade* através do ensino da arte-educação para promover processos formativos mais implicados nos âmbitos educacionais. Para tanto, Galeffi (2007) nos orienta sobre a importância da *educação da sensibilidade*, que se dá através da experiência estética, como processo investigativo e formacional, como possibilidade de subversão de forças doutrinadoras, como ato de emancipação sociocultural e política do sujeito em sua relação com a sociedade. Portanto, a *educação da sensibilidade*, como forma de “esperançar” (FREIRE, 1992), vinculada às “pedagogias críticas e engajadas” (HOOKS, 2013; 2021), através do ensino das artes, é vista como ferramenta analítica para a transposição de conhecimento, ao despertar nos educandos possibilidades outras de

compreensão da realidade e para ressignificar, desconstruir, “transgredir” (HOOKS, 2013), subverter, recriar, intervir e valorizar a diversidade cultural e humana como exercício fundamental para a construção de conhecimento.

Torna-se fundamental no atual cenário criar ambientes escolares mais atrativos para que os educandos se sintam parte dele e, com isso, possam se expressar artisticamente em meio à diversidade cultural, como um exercício fundamental para a subversão de lógicas dominantes. Por esse motivo, pensar a *educação da sensibilidade* através da arte-educação é constituir uma proposta pedagógica que não impõe e nem reduz o processo criativo do sujeito advindo de um prévio conhecimento, ao contrário, trata-se de oferecer possibilidade prático-teórico para o aprimoramento e o aperfeiçoamento de suas habilidades. Consequentemente, o processo desencadeia percepções para a criação de um outro fazer artístico que não necessariamente recorra aos cânones dos conhecimentos europeus - como foi historicamente estabelecido.

Sendo assim, nossas compreensões se configuram como uma tentativa de valorizar e expandir a cultura e os saberes dos sujeitos aprendentes no ambiente escolar a partir da sensibilidade e da experimentação de cada indivíduo para o deslumbramento dos fatores sociais que atravessam uma nova leitura de mundo.

Dessa maneira, entender as linguagens artísticas como ferramenta de emancipação para a subversão de lógicas pragmáticas é ir de encontro a um método educacional que perpassa por uma abordagem de educação colonial; e que, por sua vez, é utilizada para alienar e disseminar narrativas depreciativas sobre corpos historicamente

marginalizados. Infelizmente, essas narrativas se consolidam no tecido social através da historiografia brasileira, que influenciou diversas áreas de conhecimento, especificamente, as ciências modernas.

Portanto, ao despertar o sujeito aprendente através da subjetividade, entendendo o corpo como produtor de conhecimento, é possível proporcionar aos educandos uma nova leitura de mundo, para além do ambiente escolar e, com isso, desenvolver outros mecanismos para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem como ferramenta de emancipação sociocultural e política. Ademais, pela *educação da sensibilidade* em artes, pode-se pensar em meios de intervenções nas quais o sujeito seja protagonista de seu próprio processo formacional, tendo como base as linguagens artísticas e, conseqüentemente, colocando-as no centro da discussão para se trabalhar a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade.

Neste artigo, através do Ensino de Artes, busquei salientar e compreender as perspectivas educacionais e como a sensibilidade pode despertar nos educandos possibilidades de desenvolvimento de uma *educação implicada*, como processo de emancipação sociocultural e política através das artes.

### **Itinerâncias metodológicas da pesquisa**

No processo de desenvolvimento da pesquisa “Por uma educação implicada: um olhar para a educação da sensibilidade através do Ensino de Artes”, meus questionamentos críticos me levaram a uma reflexão sobre quais arte-educadores desejamos formar e quais sujeitos pretendemos educar para a sociedade contemporânea. Levei em consideração as minhas inquietações e as

inquietações de alguns autores progressistas e contemporâneos, que discutem arte e educação partindo de uma perspectiva que visa à descolonização do pensamento. É um exercício árduo e que muito diz respeito à nossa práxis pedagógica. Por sua vez, isso também se materializa em nossos planos de ensino e aponta para alternativas educativas que vão para além dos modelos ocidentalizados.

Neste artigo partilho compreensões que articulei com uma abordagem de análise teórica contrastiva, mobilizando discussões teóricas sobre o tema da pesquisa que desenvolvi inicialmente. No método contrastivo, singularidades teóricas são aproximadas, sem perder as suas especificidades, construindo perspectivas e saberes relacionais, multiexperienciais e transingulares. (MACEDO, 2018) Foi articulada, assim, uma análise de conteúdos e compreensão intercítica desta pesquisa implicada (MACEDO, 2006, 2012).

Alguns autores mobilizaram o exercício reflexivo teórico da pesquisa, dentre estes se destacam Paulo Freire e Ana Mae Barbosa, mas também dialogamos de forma potente com: Bell Hooks, Dante Augusto Galeffi, Edgar Morin, Roney Gusmão, Adilson Koslowski e Roberto Sidnei Macedo. Ainda outros autores colaboraram com mais reflexões, como: Eduardo Oliveira, Boaventura de Souza Santos, Alfredo Veiga-Neto, Flávia Pacheco, dentre outros. Esses referenciais são de relevância central para o desenvolvimento da pesquisa e deste texto, bem como para o campo das artes e da educação.

Para compreendermos como o ensino de artes pode infligir o lugar racional que se impôs à educação ocidental, se faz necessário construir pontes transdisciplinares para ressignificação de conhecimento e, com isso, colaborar

com a emancipação sociocultural dos sujeitos através da *educação da sensibilidade*. Tal perspectiva advém de uma mudança pedagógica existencial e intensivamente sensível, como argumenta um autor referencial do campo da Antropologia da Educação, Tim Ingold (2007). Através de suas palavras, entendemos a importância de uma “educação da atenção e do sensível” para a emancipação do ser - uma inspiração para entendermos os elementos centrais deste artigo e mesmo o próprio entendimento de uma educação implicada.

### **A desmistificação de Rituais Pedagógicos Ocidentais para com a educação da sensibilidade através do ensino de artes**

Sobre os caminhos compreensivos percorridos, a pesquisa revelou uma das funções da arte via o arte-educador: a sua intencionalidade. Esta pode variar entre os diferentes contextos das suas implicações. A intencionalidade do arte-educador pode subverter, ressignificar, contextualizar e desmitificar o conteúdo abordado em sala, para que o educando não seja mais visto como espectador, mas, sim, como protagonista do seu processo formacional.

Nesse contexto, tais perspectivas críticas referem-se às artes na educação como ferramentas analíticas, com base na abordagem sociocultural de Paulo Freire e Bell Hooks que, por sua vez, colocam no centro da discussão o processo de ensino e aprendizagem do sujeito, partindo do seu contexto, experiências, historicidade para ensiná-los, incitando um novo olhar sobre o mundo intensivamente. Para cultivarmos uma *educação da sensibilidade*, precisamos cultivar “comunidades de aprendizado”(HOOKS, 2021, p.18), “aprendizados empolgantes, entusiasmados”(HOOKS, 2021, p.10),

para viabilizarmos “pedagogias da esperança”(FREIRE, 1992; HOOKS, 2013), “pedagogias engajadas”(HOOKS, 2021). Como afirma Hooks, inspirada pelo pensamento freiriano, por meio das práticas pedagógicas sensíveis...

o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem. Essas contribuições são recursos. Usadas de modo construtivo, elas promovem a capacidade de qualquer turma de criar uma comunidade aberta de aprendizado. (HOOKS, 2021, p.18)

Na abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, busca-se compreender a relevância do ensino de artes no Brasil, desde sua implementação curricular. Porém, essa perspectiva de abordagem não se limita a ideia de reprodução deste ensino, mas, sim, propõe alternativas interdisciplinares para que os arte-educadores possam refletir atentamente sobre os conteúdos de artes abordados em sala, visando ressignificar, contextualizar e buscar formas outras para a implementação do ensino de arte sobre a ótica da arte-educação.

Por isso, ambas abordagens propõem estratégias pedagógicas que podem intervir no cotidiano do sujeito aprendente, partindo de seu contexto e historicidade e, com isso, ressignificar o processo de ensino e aprendizagem não mais pautado na alienação do sujeito aprendente, como foi possível na perspectiva de uma “educação bancária”, bem lembrado por Freire(1987). Tais abordagens proporcionam novas e amplas leituras de mundo, de forma que o saber esteja em constante mudança. Lopes Pacheco nos chama atenção “sobre a importância de uma concepção mais ampla de educação, considerando

que muitos dos nossos processos contínuos de aprendizagem estão fora das instituições formais de educação” (PACHECO, 2016, p. 5).

Neste contexto, faz-se necessário esta contraposição, ao ponto de contribuir nas estratégias de ensino e aprendizagem para a subversão de um lugar estagnado e que por muito tempo foi pensado para a educação. Por outro lado, faz-nos pensar em possibilidades outras sobre as metodologias de aprendizagens para com as distintas áreas do conhecimento sobre o ensino de artes. Isso possibilita ampliar as discussões para o desenvolvimento de práticas emancipadoras, voltadas para a análise crítica através das artes, como ferramenta política de emancipação sociocultural.

Haja vista que a sensibilidade pensada aqui pode ser compreendida para além dos ambientes educacionais, como meio alternativo que trará resultados significativos para o processo formativo do sujeito e, conseqüentemente, aponta mudanças estruturais e paradigmáticas no cenário de pós-modernidade. Para Ana Mae Barbosa, “os professores de arte conseguem os seus diplomas, mas eles são incapazes de prover uma educação artística e estética que forneça informação histórica, compreensão de uma gramática visual e compreensão do fazer artístico como autoexpressão” (BARBOSA, 1989, p. 181).

Sobre as práticas de ensino de artes, docentes devem pensar na contraposição de uma determinada lógica que não necessariamente esteja pautada no método cartesiano, que pressupõe uma verdade absoluta, mas, sim, refletir sobre o exercício da dúvida e da crítica como atos de libertação indo de encontro à imposição do conceito de arte trazido pelas referências racionalistas e reducionistas, que advém do ocidente,

sem a devida problematização deste conceito. A leitura do texto “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, por Edgar Morin (2000), desencadeia reflexões acerca da racionalização do conhecimento através de métodos coloniais que limitaram a nossa percepção, especialmente, em arte e em outros contextos – o que negligenciou ao educando o direito de sentir e ver o mundo como ele é.

Entende-se, nas palavras de Freire (1987), que a educação deveria ser um ato de amor e de ação para subversão de lógicas dominantes, capazes de promover uma força de mudança e de libertação e não de opressão. Já nos dizeres de Gusmão (2022, p. 11), “fazer arte é materializar contextos de vivências e hibridizar referenciais que, quando bem refletidos, ajudam a dar sentido à experiência estética”. Por isso, é importante ressaltar que o ensino de artes pode potencializar a sensibilidade na educação. Entretanto, com o decorrer do tempo, as habilidades artísticas podem ter sido deturpadas por artifícios de imposição pautados na racionalização do conhecimento. Tais artifícios, possivelmente, colaboraram com a fragilidade expressiva de subjetividades dos educandos, podendo implicar em sobreposições nos processos de desenvolvimento das aprendizagens.

Assim sendo, ao descaracterizar as identidades culturais locais, as relações coloniais estruturadas pelo ocidente contribuíram para o monopólio devastador de outras formas de expressões artísticas e culturais, como bem lembra Oliveira (2012). Por outro lado, também fragilizaram os processos de formação dos arte-educadores. Contudo, embora essas não sejam as únicas causas (prefiro aqui não generalizar), é preciso considerar a imposição social paradigmática para a

perpetuação do poder em territórios não-ocidentais.

O autor mencionado acima aborda a importância do papel dos professores como agentes mediadores de práticas educativas emancipadoras ou aprisionadoras no ambiente escolar. Ele traz reflexões importantes para que possamos refletir sobre o ato de ensinar e aprender; em especial, sobre os conteúdos de ensino de artes para reverter e subverter o que somos e o que fazemos em sala de aula.

Essa argumentação destaca a relevância do Ensino de Artes como instrumento mobilizador da capacidade de criar em seus diferentes contextos históricos e culturais - ideia compartilhada por Ana Mae Barbosa. Para a autora, “entretanto, enquanto os liberais tinham como objetivo o ensino dos aspectos técnicos do desenho para preparar para o trabalho, a ‘escola nova’ defendia a ideia da arte como instrumento mobilizador da capacidade de criar ligando imaginação e inteligência” (BARBOSA, 2011, p. 15).

Com base no ponto de vista apresentado pela autora, pode-se perceber que o sujeito em um dado momento passou a ser preparado para o mercado de trabalho, com o desenvolvimento de ações monótonas para o atendimento de um sistema neoliberal, e não para o mundo - como é pensado em sociedades não-ocidentais para a subversão de lógicas capitalistas. Com isso, o modelo de escola nova surgiu como possibilidade de intercomunicação do Ensino de Artes como força mobilizadora para a fruição da aprendizagem através das linguagens que as compõem. Com base nas palavras de Edgar Morin (2000), entende-se que a destituição da sensibilidade do processo de ensinar e aprender, em especial, os

conteúdos de arte no ambiente escolar pelo ocidente é algo visceral.

Por outro lado, o processo formativo do sujeito como agente político não foi a estratégia da colonialidade, mas, sim, da domesticação do corpo/mente para o não desenvolvido do método da dúvida como ato político de libertação, entendido por Paulo Freire como “a falsa racionalidade” (FREIRE, 1987, p. 41). O Ensino das Artes está para além do ambiente institucional e deve ser compreendido como experiência, que pode nos oferecer possibilidades de interlocuções para despertar subjetividades, emoções e sensações no/do sujeito, para desencadear processos sensoriais e cognitivos como possibilidades de transformação e expansão da vida humana.

Neste contexto, encontra-se nas artes potencialidades e possibilidades de rupturas que vão da liberdade de cátedra do educador ao proporcionar aos educandos meios alternativos de recreação, para que com isso possam se expressar criticamente, valorizando o contexto onde o sujeito está inserido, tendo-o como ser portador de direito para alcançar sua autonomia, indo além do ambiente formal.

Por um lado, vê-se essa alternativa como algo fundamental para subverter as condições das desigualdades históricas da sociedade brasileira que, por sua vez, destituiu a sensibilidade da educação desde o início do século XVI, com a chegada dos jesuítas. Eles desempenharam o processo de catequização com os povos originários e que se deu por meio da leitura e escrita sobre a imposição social. (FREITAS; LEITE, 2016, p. 5, tradução nossa). De lá para cá, a educação foi pensada de forma dicotômica com os cânones do conhecimento eurocêntrico e, conseqüentemente, fortaleceu a ideia do

separatismo. Assim, houve um distanciamento da experiência cotidiana do sujeito aprendente com o conteúdo abordado e isso proporcionou a cristalização de um dado conhecimento em detrimento do outro no ambiente escolar (SANTOS, 2006).

Essa argumentação também é compartilhada por Alfredo Veiga-Neto ao destacar que “em outras palavras, isso significa o rebatimento de tudo e de todos a um mesmo; em termos culturais, significa uma identidade única e a rejeição de toda e qualquer diferença” (VEIGA-NETO, 2003, p. 10). Essa lógica proporcionou o epistemicídio sociocultural de tal realidade em que os sujeitos aprendentes deixaram de ser produtores do conhecimento e passaram a ser receptores, negando os seus conhecimentos prévios. Esta foi uma das estratégias do processo de colonização nas Américas, proporcionando a negação do eu social (SANTOS, 2006).

Além disso, com a imposição dessas narrativas foi possível a construção de um imaginário sobre um bom investimento no campo da arte-educação brasileira, verdadeira falácia. As condições deficitárias em que se encontra o sistema educacional brasileiro nos incitam a refletir sobre o projeto político colonial que foi arquitetado de forma minuciosa, visando aprisionar determinado grupo social em favorecimento de outro, principalmente, quando tratamos de educação em meio à diversidade étnica e cultural em nosso País. Segundo Paulo Freire, “a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1987, p. 38).

Nesse contexto, devemos colocar no centro da discussão a importância da sensibilidade no processo formativo do sujeito aprendente, para uma nova leitura de mundo, que provoca o método da dúvida. Isso nos proporcionará o desenvolvimento de práticas educativas emancipadoras, para que possamos recorrer a uma análise crítica e reflexiva de nossa sociedade através do ensino de artes. Com o método da dúvida é possível subverter a lógica da dualidade fundamentada pelo pensamento tradicional que, por sua vez, influenciou a educação brasileira como um todo. Ao partir dessa tentativa, sugerimos o resgate da sensibilidade amparados no processo educacional que nos proporcionará a valorização do conhecimento prévio do sujeito aprendente colocando-o como protagonista.

Dessa mesma forma, é preciso ir de encontro a um método educacional que perpassa por uma abordagem de educação colonial, que foi consolidada em nosso território sob artifícios de rituais pedagógicos racializados, que padronizam, nomeiam, sistematizam e categorizam, de forma desigual, os saberes de uma dada nação, partindo do pressuposto da inferioridade.

Tendo em vista essa disparidade nas artes, a ideia conceitual imposta pelo ocidente do que seria arte ou não favorece o imaginário social para o fortalecimento de seu conceito. A delimitação desse conceito como produto ou objeto de contemplação tem como objetivo a materialização de um determinado conhecimento como estratégia de reprodução para dominação das massas e, conseqüentemente, servir como elemento formador de uma determinada nação, tendo como objetivo a perpetuação do poder.

Assim, as narrativas de opressão surgem como estratégias para limitar e reduzir o olhar crítico reflexivo dos arte-educadores, sobre a negação e inferiorização de sua historicidade, para a não identificação da diversidade étnica e cultural como possibilidades outras de referências e para que possamos pensar uma outra arte. Essa narrativa, na maioria das vezes, nos impõe significações totalmente desfavoráveis ao contexto existencial das artes não ocidentalizadas que, historicamente, foram invisibilizadas pela historiografia brasileira, tornando-se meros objetos ou produtos de pouca valoração no meio social, vistos como alegorias, peças ou ações de mero entretenimento.

Decorrente a isto, percebemos a importância das artes como possibilidade de subversão de uma realidade alienadora, onde a sociedade foi capturada pelas tecnologias de opressão e que usam os elementos das artes, em especial arte visual, para ludibriar os sujeitos aprendentes a não verem e ouvirem as coisas como elas são, ao seu redor. Por outro lado, na contemporaneidade, as artes ganham outra conotação no meio social e passam a ser censuradas por regimes totalitários que têm medo de seu poder transformador e por uma revolução em sociedade.

Diríamos que uma das funções da arte é contrapor as narrativas dominantes para a demarcação de épocas em distintos contextos, levantar críticas sociais e formar novos leitores através de suas linguagens artísticas, assim, proporcionando aos educandos uma nova perspectiva de vida para o convívio em meio social. Pensar *educação da sensibilidade*, que não se restringe a uma ideia figurativa, é construir uma proposta emancipadora que não se restringe também a uma abordagem tradicional para pensar o educando. Ao

contrário, cria possibilidades outras de intervenção no ambiente escolar, para que os sujeitos venham a refletir e valorizar a cultura local e nacional, para a subversão da racionalização do conhecimento relacionado aos conteúdos programáticos e abordados no ambiente escolar que, por sua vez, estabeleceu o conceito e o ensino de arte de maneira deturpada no sistema educacional pautando-se por uma outra realidade totalmente distinta do cotidiano do sujeito.

Santos (2006, p. 103) afirma que “o pensamento hegemônico produz o desperdício da experiência”, pois esses corpos foram e são modelados a partir do ambiente onde estão inseridos. Dessa mesma forma, percebe-se essas transformações que percorrem o corpo a partir do contato e do modo que os educamos. “Isso perpassa pelo seio familiar, grupos culturais e sociais, manifestando-se no ambiente escolar como reprodutores da sociedade ou como dispositivos de contestação, rasura e emancipação social na contemporaneidade”. (GUSMÃO, 2022, p. 7).

Assim, tornar-se relevante a desmistificação dessas narrativas e sua problematização, de forma que o saber esteja sempre em constante mudança, fazendo-se necessário para o desmonte de rituais pedagógicos, para além do ambiente escolar, de forma processual, horizontal, interseccional e interdisciplinar - que ainda hoje, em pleno século XXI, tem a Europa como referência.

Nesta perspectiva crítica, para Adilson Koslowski, em seu artigo “Acerca do problema da definição de arte”, a definição do conceito de arte pode ter distintas interpretações, visto que sua definição advém de uma leitura sobre arte que varia entre os contextos

históricos e, por isso, requer uma análise cuidadosa para compreender suas propriedades essenciais e intrínsecas sobre outros pontos de vista referente a definição desse conceito. Koslowski diz:

Certos conceitos não teriam uma natureza ou essência. Tentar definir arte buscando sua natureza ou essência é, para Weitz, não entender a gramática do conceito de arte. Por conta da condição de criatividade, que faz parte dessa forma de vida, que advêm esses produtos, não podemos fechá-los em uma definição explícita. Não podemos prever os novos desenvolvimentos históricos dessa atividade e do seu produto, que é a arte. Podemos até possuir definições explícitas de arte já extintas, como é o caso da tragédia grega, mas não da arte viva. (KOSLOWSKI, 2013, p.5).

Sobre a citação acima, compreendo que se faz necessário o Ensino de Artes no ambiente escolar, para que pudéssemos compreender os novos desenvolvimentos históricos e entender como a arte pode infligir a racionalização do conhecimento, bem como seu contexto social, através de atividades e meios de produção que possam colaborar com o processo de emancipação sociocultural do sujeito; sempre visando ampliar e problematizar acerca do conceito do que seria arte ou não. Dante Augusto Galeffi destaca que:

O ser sensível de uma educação estética assim compreendida é também o lugar propício para a vivência e o reconhecimento das obras de arte de todos e tempos e lugares, preferencialmente daquelas que constituem o horizonte imagético-imaginante dos membros de uma reunião específica, como meio de valorização do acervo memorial e simbólico de cada educando em particular e da conjugação que se forma pela reunião. (GALEFFI, 2007, p.103).

Assim, tornar-se relevante trabalhar arte-educação como ferramenta de desenvolvimento da aprendizagem, bem como incitar os educandos através do processo criativo e investigativo, de acordo com o seu engajamento e, com a proposta compartilhada, problematizar e refletir sobre os fatores sociais que os atravessam, visando a construção de outras possibilidades e caminhos para a aquisição do conhecimento de cada sujeito como ser cultural.

Ainda de acordo com Adilson Koslowski:

As qualidades dessa definição são sumarizadas por Reicher desse modo. Não exclui objetos não representativos e/ou expressivos. Não é necessário que todas as obras partilhem qualidades formais muito específicas. Não exclui objetos que o mundo da arte (ainda não, já não) reconhece como arte. Oferece uma explicação para readymades e objets trouvés. Permite às obras fornecerem outras intenções além das estéticas, como as religiosas e políticas. A obra pode ter utilidade prática, desde que seja também intencionada como objeto de experiência estética. (KOSLOWSKI, 2013, p. 8).

Como destacado pelo autor, a arte pode ser ou não representativa e/ou expressiva. A arte possui qualidades formais específicas que, por sua vez, quando reconhecida ou não no mundo da arte, possui um lugar específico de representação com base em outras análises. Por um lado, pode ser vinculada a uma determinada categoria de arte, como também de um objeto que foi atribuído a uma experiência estética relacionada a um grupo cultural específico.

Pensar *educação da sensibilidade* através do ensino de artes é oportunizar os educandos a se conectarem com suas

memórias cativas, emoções e sensações que foram deturpadas pela historiografia nacional. É possível construir, a partir da experiência e da subjetividade do sujeito, instrumentos de conexão e autorreflexão que os possibilitem alcançar o imaginável e, conseqüentemente, contrapor os cânones dos conhecimentos específicos. Para constituir uma ponte interdisciplinar entre âmbito educacional formal e as trocas de saberes que permeiam uma nação e suas múltiplas culturas é preciso, sobretudo, proporcionar aos envolvidos uma reflexão construtivista acerca do conceito de arte-educação e suas implicações, que variam em diferentes contextos político, econômico e social.

#### **Considerações conclusivas**

Ao término deste artigo, teço caminhos possíveis através do ensino da arte-educação como ferramenta analítica não doutrinadora, para que possamos pensar novas práticas de aprendizagens sendo potencializadas através da transgressão de conhecimento na contemporaneidade. Pensar *educação da sensibilidade* através do Ensino de Artes, na ótica da arte-educação, é apropriar-se da realidade apropriadamente. Isto significaria não reduzir o sujeito apenas ao seu contexto e historicidade, como foi estabelecido pela Europa.

Diria que outra forma de contraposição desta perspectiva seria possibilitar ao sujeito o desenvolvimento pleno de sua própria tomada de consciência, para o deslumbramento da realidade bem como ela é. Entender a subjetividade como fonte de conhecimento é contrapor o imaginário social de uma sociedade majoritariamente doutrinada por sistemas liberais. Desta maneira, potencializaras habilidades do sujeito, através de estímulos perceptivos ainda não disciplinados por mecanismos controladores advindos de marcadores

sociais, é, sobretudo, desencadear experiência estética no meio da diversidade cultural, onde o sujeito está inserido como protagonista e não somente como espectador. Por isso, o ato de refletir nos leva a encarar a nossa própria realidade como ela é, buscando formas e maneiras outras para que possamos contextualizar o verdadeiro sentir do existir. Existir quer dizer: ser o que se é apropriadamente.

O tocante desta perspectiva só será possível com o ressurgimento de outras referências que nos propiciem subverter e recriar a prática do ensino de artes, partindo do ato da ressignificação de práticas de aprendizagens, com base em outros ideais para que possamos aprender e ensinar o sujeito a observar, ouvir e sentir o mundo como ele é. Só assim será possível compreender a experiência humana como ato de aprendizado e libertação.

Sobre as diversas formas de implicações tecidas até aqui, o estudo apresentado neste artigo não é algo acabado, podendo ser futuramente ampliado através de práticas criativas e emancipadoras sob a perspectiva da arte-educação. Entende-se que o ensino de artes pode colaborar no processo formacional e emancipatório do arte-educador e do sujeito, em sua relação com a sociedade, visando não só a oportunidade dos educandos de se conectarem com suas memórias cativas, mas, também, possibilitá-los a ter atenção-observação para compreensão do seu entorno através de elementos centrais para a ampliação de novos horizontes.

Isto significaria construir trajetórias outras de condução e orientação, para que venham a ocorrer mudanças estruturais de forma significativa que, por sua vez, nos proporcionarão construir possibilidades de subversão para fruição de novas perspectivas sobre o mundo.

Isso faz com que o educando possa alcançar a coexistência humana através da arte sem o grau de inferiorização, sendo potencializado através da *educação da sensibilidade* através do ensino de artes.

Concluimos que, para o desenvolvimento de uma educação implicada, sob a ótica da arte-educação, devem ser buscadas ações do sensível e práticas de aprendizagens que sejam de forma subjetiva, transdisciplinar, simbólica e, sobretudo, existencial. Tais perspectivas podem ser potencializadas por artifícios não disciplinadores que, historicamente, estagnaram a educação brasileira sob uma perspectiva do sujeito universal, sepultando conhecimentos significativos em detrimento de outros ditos sublimes.

#### Referências

BARBOSA, Ana Mae. Tradução: Sofia Fan. *Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras*. Estud. Av. v.3 n.7 São Paulo set./dez. 1989By: *Revista Estudos avançados*. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/yvtmjR7MGvYKjPDGPgqBv6J/?lang=pt>. Acesso em: 06/08/2022.

BARBOSA, Ana Mae. *Ensino da arte no Brasil: Aspectos históricos e metodológicos*. Unesp/Redefor • Módulo I • Disciplina 02. Disponível em: [https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed\\_art\\_m1d2.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf). Acesso em: 31/08/2022.

FREITAS, Natanielly de Paula e LEITE, Aline Fernanda Ventura Sávio Leite. *A educação brasileira: síntese dos principais acontecimentos que marcaram a educação no Brasil*. Juína/MT/Brasil, v.2, n. 2, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://www.revista.ajes.edu.br/index.php/rsd/article/view/94>. Acesso em: 11/09/2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://docs.google.com/a/fcarp.edu.br/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZmNhcnuZWRILmJy>

[fG51cGVkaXxneDpmMzFhOWM0YzA3YTg2OWE](https://doi.org/10.11606/issn1519-6186.v23n1.p001). Acesso em: 04/08/2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GALEFFI, Dante Augusto. *Educação estética como atitude sensível transdisciplinar: o aprender a ser o que se é propriamente*. Em Aberto, Brasília, v. 21, n. 77, p. 97-111, jun. 2007. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2603/2341>. Acesso em: 05/02/2023.

GUSMÃO, Roney. *O trágico na pós-modernidade: problematizando a arte-educação pelo dionisiaco*. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conce/article/view/8669116/30056>. Acesso em: 02/03/2023.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*. São Paulo: Elefante, 2021.

KOSLOWSKI, Adilson. *Acerca do problema da definição de arte*. *Revista Húmus* - ISSN: 2236-4358 Mai/Jun/Jul/Ago. 2013. Nº 8. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/1675>. Acesso em: 13/03/2023.

MACEDO, Roberto S.A. *Etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação*. Brasília: Liber Livro, 2012.

\_\_\_\_\_. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa contrastiva e estudos multicasos: da crítica à razão comparativa ao método contrastivo em ciências sociais e educação*. Salvador: EDUFBA, 2018.

MASSCHELEIN, Jan. *E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre*. 33(1): 35-48 jan/jun 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227051005.pdf>. Acesso em: 06/04/2023.

MORIN, Edgar, 1921- *Os sete saberes necessários à educação do futuro* / Edgar Morin; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000. Disponível em: <https://producoesconhecimentos.files.wordpress.com/2012/07/os-sete-saberes-necessarios-a-educacao-do-futuro-edgar-morin.pdf>

[ress.com/2015/08/sete-saberes-necessarios-c3a0-educac3a7c3a3o-do-futuro-pp-94-104.pdf](https://www.scielo.br/ress.com/2015/08/sete-saberes-necessarios-c3a0-educac3a7c3a3o-do-futuro-pp-94-104.pdf).

Acesso em: 20/02/2023.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: Educação e cultura afro-brasileira. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. Número 18: maio-out/2012, p. 28-47. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4456>. Acesso em: 10/03/2023.

PACHECO, Flávia L. *Educação e cultura popular: um caminho para a emancipação*. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/tempo/article/view/5577>. Acesso em: 05/03/2023.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A gramática do tempo - para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006. Disponível em: Apostila na biblioteca da Universidade Federal do

Recôncavo da Bahia-UFRB, Santo Amaro- Ba. Acesso em: 18/11/2022.

TIM, Ingold. O dédalo e o labirinto: \*caminhar, imaginar e educar a atenção. *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 21-36, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/fGyCC7jgq7M9Wzdsy559wBv/?format=pdf>. Acesso em: 16/04/2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/G9PtKyRzPcB6Fhx9jqLLvZc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20/04/2023.

Recebido em 2023-05-23  
Publicado em 2024-03-06