

# EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA UNIVERSIDADE E O CONSTRUCTO DE *IMPULSOS LÚDICOS*

Ana Cristina de Moraes – UECE/UNICAMP

## Introdução

Este ensaio faz uma reflexão sobre as intenções de educação estética no âmbito da universidade como necessidade premente da formação de professores, mais especificamente de pedagogos, no sentido da ampliação e do aperfeiçoamento de sua percepção estética sobre o mundo, aliado ao desenvolvimento de uma postura atenta aos contextos sócio-históricos vivenciados. Nessa direção, discorre sobre dispositivos pedagógicos acionadores de *impulsos lúdicos* na formação inicial de pedagogos na universidade.

Parto das ideias de Schiller (2009; 2011) onde ele traz a noção de *impulsos lúdicos* como um terceiro impulso do homem que é “resultado” do equilíbrio entre o *impulso sensível* (natural) e o *formal* (racional), instituindo-se, com isso, um processo de formação estética. Esta, por sua vez, é entendida, nos limites deste trabalho, com base no referencial schilleriano, como a busca contínua da beleza nas diversas manifestações da vida. Uma busca que intenta transformar a relação entre os objetos dos dois impulsos humanos, o *formal* (manifestado na forma) e o *sensível* (manifestado na vida/natureza) em *forma viva*, gerando, com isso esse terceiro impulso, o *lúdico* (manifestado na liberdade criadora), que tem, pois, como objeto, a beleza.

Dentre outras contribuições teóricas aqui presentes, cito ainda Paulo Freire (1996), que também faz importantes considerações sobre as relações entre estética e ética na formação de professores, o que o aproxima das ideias de Schiller; e Snyders (1995), que trata do espaço universitário como *locus* privilegiado para se gerar a *alegria cultural*, energia necessária para a aprendizagem diversificada e enriquecedora do repertório científico-cultural dos estudantes.

Ao analisar particularmente a formação inicial de pedagogos, problematizo a universidade no que se refere à formação de professores: Existem intenções de educação estética na formação universitária inicial de pedagogos? Se sim, em que espaços, de que formas e com qual concepção essa educação é oferecida? A universidade vem se constituindo como um espaço estimulante dos *impulsos lúdicos* dos estudantes?

Descobri a importância e a necessidade da educação estética a partir das próprias experiências pessoais e profissionais, de experimentações estéticas a partir da formação teatral, de momentos de apreciação e fruição artísticas, de ampliação de meu repertório cultural etc. Vi dilatada minha sensibilidade estética no exercício dessas experiências e, conseqüentemente percebi ampliada minha percepção sobre o mundo. Nesse sentido, guio meus estudos e intervenções educativas, criando possibilidades aos alunos tanto no sentido de vivenciarem como de refletirem sobre experiências estéticas, focalizando, particularmente, o caminho das artes. Por perceber que tais experiências são transformadoras e, por isso, educativas é que defendo esse conjunto de saberes.

### **Educação Estética na formação universitária de pedagogos**

No referente à educação estética, a experiência é algo imprescindível para a composição de saberes e para a aprendizagem dos signos artísticos que, com os constantes processos de apreciação, fruição e criação, exerce-se a chamada experiência estética, uma progressiva apreensão dos símbolos presentes nas obras, representando “[...] sentidos, sentimentos e vivências pertinentes ao nosso acervo de experiências vitais” (DUARTE-JR, 2010, p. 43).

A universidade, como espaço de formação pessoal e profissional, configura-se como um *lócus* formativo bastante fértil para possibilitar tal educação estética, seja nos âmbitos do ensino, da pesquisa ou da extensão. Para tanto, esta instituição precisa refletir e elaborar um projeto pedagógico que traga esta intenção educativa para o exercício cotidiano de suas ações, desenvolvendo a criação de uma cultura estética.

A formação inicial de pedagogos realizada no contexto universitário tem a possibilidade de oferecer um repertório ampliado de saberes no processo formativo destes, pois a própria composição da política de ensino superior estabelece, em suas legislações educacionais<sup>1</sup>, uma multiplicidade de componentes curriculares envolvendo o ensino, a pesquisa e a extensão. Em tais legislações, aponta-se a necessidade da

---

<sup>1</sup> BRASIL - **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05/12/1988; BRASIL - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB** - Lei nº 9394/96; BRASIL - **Plano Nacional de Educação - PNE** - Lei nº 10172, de 09/01/2001; CNE/CES - **Parecer nº 776**, de 03/12/1997; BRASÍLIA/CNE. Resolução CNE/CP. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**, 2006.

indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como ação imprescindível ao processo de formação profissional, pois, esse tripé universitário, quando bem articulado,

[...] conduz a mudanças significativas nos processos de ensino e de aprendizagem, fundamentando didática e pedagogicamente a formação profissional, e estudantes e professores constituem-se, efetivamente, em sujeitos do ato de aprender, de ensinar e de formar profissionais e cidadãos. [...] A pesquisa e a extensão, em interação com o ensino, com a universidade e com a sociedade, possibilitam a relação entre teoria e prática, a democratização do saber acadêmico e o retorno desse saber à universidade, testado e reelaborado (DIAS, 2009, p.39-40).

Observo que a extensão e a pesquisa universitárias tendem a mobilizar saberes e aprendizagens diversas e até diferenciadas do que comumente é feito nas atividades de ensino em sala de aula, pois, nas duas primeiras há uma inclinação maior para as realizações de intercâmbio com outros agentes e instituições fora da universidade, bem como para a criação e a formação artística, política etc. Com isso, vê-se o quanto as ações integradas entre pesquisa, extensão e ensino são essenciais, pois ampliam as possibilidades formativas dos estudantes e tendem, assim, a gerar um processo de educação integral, o que abrange também a educação estética. E, para os pedagogos, esta educação integral precisa ser assegurada, pois estes irão exercer ações pedagógicas diversas e precisam adquirir um amplo e denso repertório de saberes.

Tomando as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, instituídas em 2006, tem-se que elas exigem que os projetos político-pedagógicos – PPP – de todos os cursos de Pedagogia do País se adequem às novas determinações para a formação docente destes. As mesmas apontam elementos norteadores, imprescindíveis à implementação de um projeto permeado por intenções claras de uma educação estética dos pedagogos.

As Diretrizes referidas propõem saberes que privilegiam a educação estética, o que expressa um grande avanço no que tange à possível valorização desse campo de conhecimento na formação universitária. Junte-se a isso a intenção da atual LDB (1996), que traz a obrigatoriedade do ensino de artes (como dispositivo mobilizador essencial à formação estética) na educação básica, como continuidade da presença deste campo no currículo escolar desde a LDB de 1971. Apesar de tal investida legal, sabemos que a existência da Lei constitui mera letra morta se tais proposições não se

efetivarem no contexto dos cotidianos institucionais. Para tanto, é necessário que haja profissionais (professores formadores) com um nível de formação capaz de perceber a importância da educação estética e artística no âmbito do ensino superior - *locus* primordial de formação de professores - bem como um investimento financeiro e material, aliado a um contexto político-pedagógico favorável a tal efetivação.

As Diretrizes referidas, no Artigo 3º, apontam como informações e habilidades a serem assimiladas pelo estudante de Pedagogia, na sua formação inicial, saberes que envolvem, dentre outros aspectos, as sensibilidades afetiva e estética:

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (BRASÍLIA/CNE, 2006, p. 01).

Ao tratar do que precisa conter no Núcleo de Estudos Básicos de cada currículo de curso, o Art. 6º, inciso I deste documento, traz o seguinte, a respeito de uma base estética na formação do pedagogo:

- e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial; [...]
- k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa; [...].

Tais proposições abrangem uma série de saberes que podem fazer parte de um projeto de educação estética, caso este seja realmente pensado e realizado na universidade. Com esse empreendimento educativo, as possibilidades de estímulos criadores dos *impulsos lúdicos* das pessoas tenderão a se ampliar.

### ***Impulsos lúdicos na concepção de Schiller***

A contribuição filosófica de Schiller é permeada por uma lógica de intermediação e equilíbrio contínuos entre elementos distintos como sentir e pensar, matéria e forma, sentimento e princípios. Para o filósofo, tais elementos constituem o

homem em igualdade e medida<sup>2</sup>. Nessa direção, os impulsos *sensível* (natural) e *formal* (racional) equilibram-se no impulso da beleza (estético), o que ele chama de impulso *lúdico*. A partir de tal impulso, os impulsos vitais – *sensível* e *formal* – implicam-se e entrelaçam-se tanto no ânimo como no pensamento. A construção estética que se dá com esse processo, tende a gerar conquista de autonomia e de liberdade no fazer-se humano.

A tese de Schiller é a de que no nexos entre o estético e o político, institui-se o sentido do foco sobre a [busca da] beleza rumo à criação de uma nova ordem social. Para ele, a beleza precede a liberdade no sentido de que, para tentar resolver na experiência um problema político, é preciso caminhar através do estético. Nessa perspectiva, Schiller acredita que pela beleza se atinge a liberdade. Assim, a criação de uma cultura estética necessariamente implicaria uma razão prática: “[...] a reflexão de Schiller concentra-se nas relações entre a esfera estética e a moral – ou, mais precisamente, entre a arte e o gosto, por um lado, e todo o espectro da razão prática, por outro, o que envolve a moral, o direito e a política” (BARBOSA, 2004, p. 08).

Em Schiller temos que, para se conquistar um estado de liberdade é preciso formação e conquista de um caráter nobre, belo e isso requer um processo de educação estética das pessoas, sendo nobre “... toda a forma que imprime o selo da autonomia àquilo que, por natureza, apenas *serve* (é mero meio). Um espírito nobre não se basta com ser livre; precisa pôr em liberdade tudo o mais à sua volta, mesmo o inerte” (2011, nota, p.111). É, pois, a educação estética que nos ensina a desejar nobremente, proporcionando o refinamento do gosto. Tal educação tem como elemento propulsor imprescindível a arte. Além de que, é a partir desse estado de liberdade que a arte é criada. Nesse sentido, ele afirma que: "A arte é uma filha da liberdade" (SCHILLER, 2009, p.71). Schiller atribui à totalidade de caráter a ideia de belo, que representa um estado de liberdade atingido pelo homem: “É preciso, portanto, encontrar *totalidade* de caráter no povo, caso este deva ser capaz e digno de trocar o Estado de privação pelo

---

<sup>2</sup> As reflexões filosóficas de Schiller, em boa medida, são guiadas pelo pensamento kantiano. Kant inaugurou e aplicou a filosofia crítica ao gosto e preparou os fundamentos para uma nova teoria da arte. E Schiller partiu da “Crítica do juízo” de Kant, ampliando o sistema filosófico acerca do juízo estético principiado por este, visando construir uma dedução objetiva do juízo de gosto. Na busca de um fundamento objetivo para o belo, as proposições estéticas de Schiller intentam ver a *arte formadora de almas* (a estética) elevada à condição de ciência filosófica. Esta, para ele, não pode ser construída sobre um mero jogo submetido entre imaginação e entendimento, mas precisa ter uma pretensão à validade universal determinada na própria razão.

Estado da liberdade” (2011, p.31). O espírito nobre, para ele, tende a proporcionar melhoria política:

Toda melhoria política deve partir do enobrecimento do caráter – mas como o caráter pode enobrecer-se sob a influência de uma constituição estatal bárbara? Para esse fim seria preciso encontrar um instrumento que o Estado não fornece, e abrir fontes que se conservem limpas e puras apesar de toda a corrupção política [...] este instrumento são as belas-artes; estas fontes nascem em seus modelos imortais (2011, p.47).

Nessa direção, em Schiller temos que o desenvolvimento cultural é imprescindível à constituição de um Estado estético. A cultura tem dupla incumbência: a de resguardar a sensibilidade das intervenções da liberdade, cultivando a faculdade sensível; e, defender a personalidade contra o poder da sensibilidade, pelo cultivo da faculdade racional. O impulso *sensível* constitui casos (singulares) e o impulso *formal* fornece leis (de caráter universal). Para ele, o impulso *sensível* precede o *formal* na atuação. É preciso haver uma ação recíproca entre esses dois impulsos, uma interrelação de equilíbrio, “... em que a eficácia de cada um ao mesmo tempo funda e limita a do outro” (2011, p.69), sendo tal reciprocidade tarefa da razão. A ação recíproca entre os dois impulsos resulta no impulso *lúdico*. Este impulso expressa a consciência da liberdade e capacidade de sentir a existência. Proporciona ao homem perceber-se como matéria e conhecer-se como espírito. O exercício do impulso *lúdico*, em que os impulsos *formal* e *sensível* atuam juntos, “... imporá necessidade ao espírito física e moralmente a um só tempo; pela supressão de toda contingência ele suprimirá, portanto, toda necessidade, libertando o homem tanto moral quanto fisicamente” (2011, p. 70). Tal impulso, de energia unificadora,

[...] tornará contingentes tanto nossa índole formal quanto a material, tanto nossa perfeição quanto nossa felicidade; justamente porque torna *ambas* contingentes, e porque a contingência também desaparece com a necessidade, ele suprime a contingência das duas, levando forma à matéria, e realidade à forma. Na mesma medida em que toma às sensações e aos afetos a influência dinâmica, ele os harmoniza com as ideias da razão, e na medida em que despe as leis da razão de seu constrangimento moral, ele as compatibiliza com o interesse dos sentidos (2011, p. 70-71).

Em linhas gerais, temos que o objeto do impulso *sensível* é a vida; o objeto do impulso *formal* é a forma; o objeto do impulso *lúdico* é a forma viva, representado pela

beleza. A forma viva é, assim, “... um conceito que serve para designar todas as qualidades estéticas dos fenômenos” (2011, p.73). O belo, tido como forma viva em Schiller, constitui-se como jogo ou impulso *lúdico*: “A beleza realmente existente é digna do impulso lúdico real; pelo ideal de beleza, todavia, que a razão estabelece, é dado também como tarefa um Ideal de impulso lúdico que o homem deve ter presente em todos os seus jogos” (2011, p.75). Nessa direção, a criação e a fruição artística é um forte elemento de estímulo dos impulsos *lúdicos* no homem, pois ela busca o belo na conjunção dos impulsos *formal* e *sensível*.

O desenvolvimento do impulso *lúdico* dá-se com o estímulo dos sentidos humanos; é pela sensação em relação ou em jogo com a realidade que este emerge: “Tão logo comece a fruir com o olho e o ver alcance para ele um valor autônomo, ele é já também esteticamente livre, e o impulso lúdico se desenvolveu” (2011, p. 125). Tal impulso se apraz na aparência e tem o “impulso *mimético*” (IDEM, p. 125) como sequência de seu desenvolvimento, sendo este gerador da capacidade de captar e imitar o que é tido como belo.

Dentro da perspectiva elencada acima, tem-se que serenidade, liberdade de espírito, força e energia são elementos elencados por Schiller que, combinados entre si, proporcionam verdadeira qualidade estética (2011, p.106), sendo que, para ele, tais elementos podem ser fortemente estimulados pela arte.

### **Formação universitária de pedagogos e os estímulos aos *impulsos lúdicos***

Sabendo-se que os saberes gerados na universidade, comumente, enfatizam aspectos racionais em detrimento de outras dimensões humanas, constato, entretanto, que esse monopólio da razão não é tão absoluto ou estático, pois há algumas ações e sujeitos que transgridem o lugar da mera racionalidade. A *poiésis* vem, sim, sendo exercida na universidade, seja como ações informais, como atividades extensionistas ou mesmo disciplinares. Apesar de que esse exercício ainda ocupa um espaço muito reduzido se comparado com o conjunto de saberes científicos, de caráter objetivista e racionalista. Como, pois, ampliar o lugar da *poiésis* no currículo universitário, particularmente, no Curso de Pedagogia? Esta é uma questão que precisa ser refletida

pelos professores universitários em meio a suas ações docentes cotidianas, visando a construção de caminhos criativos e estimulantes à aprendizagem dos discentes.

No âmbito da formação inicial do pedagogo, a atuação polivalente nas séries iniciais que lhe é exigida precisa ser minuciosamente problematizada, tanto no que se refere às possíveis lacunas deixadas por esta formação inicial – podendo ser sentidas quando esse profissional se depara com as diversas demandas sócio-educativas – quanto pela perspectiva generalista que o Currículo do Curso de Pedagogia exerce nessa formação inicial ocasionando, muitas vezes, a posterior busca por habilitações em disciplinas específicas.

O pedagogo, no âmbito de sua atuação polivalente nas séries iniciais do ensino fundamental ministra, dentre outras, a disciplina de artes. Mas quais suas fontes de produção de saberes nesse campo de conhecimento, posto que o currículo do Curso de Pedagogia não tem uma pretensão única de aprofundar estudos em artes? Acredito ser imprescindível a universidade pensar sobre isso ao exercer o processo de formação de pedagogos, pois estes terão que responder também a demandas de ensino na escola no referente ao universo de saberes artísticos.

Sabe-se ainda o quanto a dimensão lúdica é intrínseca à educação – formal e informal – e como a escola, como espaço de educação formal legitimado socialmente, precisa estar atenta a essa dimensão na criança e esforçar-se para criar situações de valorização da mesma como base curricular. Além disso, tem-se claro que a arte se constitui como um elemento indispensável ao estímulo de dilatação dessa dimensão lúdica da criança, favorecendo a criatividade e a imaginação desta. Nessa perspectiva, a universidade como *lócus* de formação de pedagogos, não pode negligenciar seu papel no que tange à formação estético-artística desses profissionais, que atuam diretamente na escola. O pedagogo, entretanto, não precisa necessariamente se tornar um artista, mas possuir conhecimentos - amplo repertório - artístico e cultural a partir de experimentações, apreciações e análises estéticas e históricas sobre obras de arte. Com tal repertório, ele terá mais apropriação de elementos para mobilizar saberes referentes às artes na escola e em outros espaços educativos.

Sabendo que estudantes universitários trazem consigo um repertório de saberes é válido reforçar a necessidade de valorização desse repertório nos processos de ensino-aprendizagem, na direção de um ensino contextualizado, dotado de sentidos para tais

estudantes. Mas, é necessário que o repertório cultural destes seja ampliado no sentido de se proporcionar o estímulo à formação equilibrada entre os impulsos *formal* e *sensível*. Para tanto, a receptividade dos conhecimentos do mundo precisa estar em estado ativo e isso requer autonomia. A respeito dessa necessária busca de ampliação do repertório de saberes, Schiller ressalta:

Quanto mais facetada se cultiva a receptividade, quanto mais móvel é, quanto mais superfície oferece aos fenômenos, tanto mais mundo o homem capta, tanto mais disposições ele desenvolve em si; quanto mais força e profundidade ganha sua personalidade, quanto mais liberdade ganha sua razão, tanto mais mundo o homem *concebe*, tanto mais forma cria fora de si. Sua cultura consistirá, pois, no seguinte; primeiro: proporcionar à faculdade receptiva os mais multifacetados contatos com o mundo e levar ao máximo a passividade do sentimento; segundo: conquistar para a faculdade determinante a máxima independência com relação à receptiva e ativar ao extremo a atividade da razão. Quando as duas qualidades se unificam, o homem conjuga a máxima plenitude de existência à máxima independência e liberdade, abarcando o mundo em lugar de nele perder-se e submetendo a infinita multiplicidade dos fenômenos à unidade de sua razão (2011, p.64).

Compreendo que a formação estética de estudantes da pedagogia é essencial para o seu futuro exercício docente, pois aguçar a sensibilidade criativa, artística e sensorial destes através da arte pode lhes possibilitar a criação de um arsenal amplo de ações pedagógicas e percepções diversas sobre as coisas que os envolvem, gerando, assim, educadores mais atentos e sensíveis ao desenvolvimento das crianças e adolescentes.

Vale lembrar ainda que, com a existência da obrigatoriedade legal do ensino de artes nas escolas, a aprendizagem e o conseqüente domínio do campo das artes na educação é mais uma exigência ao pedagogo, o que espera dele uma postura flexível e ao mesmo tempo complexa; uma *maleabilidade pedagógica*, nos termos de Moura (2012, p.164):

Junto com uma abordagem mais integrativa do corpo nos processos de ensino-aprendizagem, a arte também possuiria um papel importantíssimo na construção dessa maleabilidade pedagógica. As vivências em arte e com diversos materiais e texturas junto aos estudantes das várias licenciaturas, não somente com os estudantes das quatro linguagens artísticas (Dança, Teatro, Música, Artes Visuais), têm o duplo papel de sensibilização do corpo para produção de calor corporal e para sua abertura ao outro. Seu uso como linguagem e

como recurso provoca nos estudantes *insights* ou ideias sobre como podem produzir táticas, estratégias, experimentos e práticas pedagógicas e culturais a partir do uso do corpo, dentro de suas áreas específicas de ensino ou em parceria com colegas de outras [áreas].

Nessa direção, busco investir na discussão e na criação de ações proponentes de uma educação estética no âmbito da formação de pedagogos, além, é claro, da construção contínua de uma autoformação. Assim, ao realizar meu trabalho docente no âmbito da universidade, vou fazendo e me refazendo no sentido formativo atribuído por Paulo Freire (1996), com a ideia de que, quando educo, me educo numa relação contínua e recíproca. Além disso, tenho claro que o espaço universitário foi para mim e precisa ser para meus alunos um lugar de riqueza de saberes, valorização de singularidades humanas, além de precisar ser dotado de uma forte *alegria cultural* - nos termos de Snyders (1995) – necessária à receptividade nos processos de ensino-aprendizagem. A *alegria cultural* expressa uma energia necessária ao ânimo para a busca do saber, no âmbito da formação inicial. Na concepção de Snyders, ela é: “Alegria de progredir, de sentir que se está progredindo, de se superar, de compreender melhor, de alcançar realizações cada vez mais difíceis, cada vez mais pessoais” (SNYDERS, 1995, p.25). Sua preocupação com a alegria do estudante no meio universitário diz respeito às alegrias advindas do estudo, do conhecimento, da pesquisa, bem como do relacionamento com os professores e colegas, pois as mesmas tenderão a proporcionar ao estudante as motivações e mobilizações imprescindíveis à sua formação humana e profissional. Para o referido autor, o espaço universitário precisa seduzir e envolver o estudante na busca do conhecimento, evitando-se que ele caia nas armadilhas da apatia e da desistência: “... a Universidade pode oferecer o admirável aos estudantes, mesmo que eles estejam às voltas com a precariedade de seu destino” (IDEM, 1995, p 11). Snyders ressalta ainda que a universidade é um espaço formativo importante tanto no sentido da profissionalização, como também afetivo, estético, cultural: “... para muitos jovens esses poucos anos de Universidade constituem um período crucial, e a expectativa e depois a descoberta dessa cultura, desses ensinamentos, desses colegas marcaram uma das reviravoltas decisivas de sua vida – e não raro um período de alegria” (IDEM, 1995, p. 08).

Valorizar o cotidiano do estudante dentro da universidade em seu processo formativo é o que Snyders busca dar visibilidade:

[...] que ele não seja vivido como simples passagem, muito menos como sensaboria, enfadonha necessidade que se justificaria unicamente pela obrigação de pensar no futuro, na preparação profissional; a época da faculdade não pode ser reduzida a vários anos fazendo ante-sala: o estudante seria uma *larva recém-nascida à espera do momento de metamorfosear-se em brilhante inseto de cinquenta anos*” (SNYDERS, 1995, p. 09).

Na universidade e em qualquer outro espaço social, a arte é fundamental, pois traz as imagens primeiras, dá visibilidade à capacidade de imaginação humana. O mundo contemporâneo está encharcado de imagens prontas que não favorecem o exercício da imaginação, o que pode comprometer a criatividade, a originalidade. E como a universidade vem respondendo a essa problemática? Será que a arte na universidade vem repetindo a lógica muitas vezes presente nas escolas, de apreender as produções artísticas como produto de consumo, para "enfeitar" ou "alegrar" eventos? Cabe aos professores universitários, principalmente os que exercem atividades artísticas formativas, refletirem sobre as concepções existentes na universidade acerca deste campo de conhecimento. A valorização do processo de criação e de aprendizagens artísticas precisa ser percebido como o essencial, o mais importante, pois é na complexidade de tal processo que as pessoas se dilatam, crescem em relação à apreensão de saberes, à percepção sensível das coisas, à autoconsciência corporal, ao desenvolvimento, portanto, do senso estético. Toda essa experiência estética constitui-se como um processo que envolve elaboração, sublimação e fruição.

Tenho a compreensão de que todo docente precisa sentir-se e vivenciar continuamente a experiência de ser discente, para referir-se às ideias de Paulo Freire (1996), no sentido da dimensão investigativa e crítica que ele precisa assumir, na construção de saberes essenciais para suas ações pedagógicas:

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. (...) Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (FREIRE, 1996, p.23-24).

Para os professores universitários esta prerrogativa é fundamental, pois, como contribuir na formação de pedagogos sem uma boa base de formação estética? Nesse rumo, Paulo Freire defende a necessidade de criação de uma cultura estética a favor da criação de uma cultura ética. Tal defesa nos remete a uma aproximação das ideias do referido educador com Schiller. Este, por sua vez, acredita que, se a formação estética,

[...] por um lado [...] desarma a rude violência da natureza e relaxa a animalidade, se por outro lado desperta a força auto-ativa da razão e torna veraz o espírito, então (e também somente então) está apta a servir de instrumento para a formação ética. Este duplo efeito é o que exijo incansavelmente da cultura bela e para o qual ela encontra também no belo e no sublime os instrumentos necessários (2009, p.105-106).

Considero de grande relevância a figura do *artista-pedagogo e político*, termo utilizado por Schiller (2011) e que designa o educador que cuida de sua matéria, o homem, tanto objetiva como subjetivamente, via processos educativos com a intenção de promover uma educação estética. É o *artista pedagogo e político*, “... que faz do homem ao mesmo tempo seu material e sua tarefa” (p.30). Este precisa cuidar de sua matéria – sua especificidade e personalidade, “... não apenas subjetivamente, para um efeito ilusório sobre os sentidos, mas objetivamente e para a essência interna” (2011, p. 30-31).

A respeito da necessária formação estética e integral do homem, ele ressalta: “Se o homem interior é uno consigo, ele salva sua especificidade mesmo na mais alta universalização do seu comportamento, e o Estado será apenas o intérprete de seu belo instinto, a fórmula mais nítida de sua legislação interna [...]” (2011, p. 31). A ideia de ser uno consigo remete à presença da autonomia e da singularidade no perfil deste homem. E, como atingir esse estado de singularidade? Pela educação dos sentidos ou educação estética, reforça o filósofo.

O *artista pedagogo e político* precisa, pois, exercer ação contínua em seu trabalho de educação estética, com o intuito de contribuir para o aperfeiçoamento dos homens e impulsionar seus impulsos *lúdicos*.

Schiller elabora ainda a imagem do “mestre na boa apresentação”, o que nos remete à ideia de um professor dotado de senso estético:

Um mestre da boa apresentação tem, pois de possuir a habilidade de transformar a obra da abstração instantaneamente numa matéria para a fantasia, converter conceitos em imagens, dissolver conclusões em sentimentos e esconder a rigorosa conformidade à lei do entendimento sob uma aparência de arbitrariedade (2009, p. 129-130).

Ele classifica ainda três perfis de professor frente à produção de conceitos: 1. O *Dogmático*: que impõe seus conceitos; 2. O *Socrático*: que os tira de nós; 3. O *Orador e Poeta*: dão-nos a oportunidade de criá-los com aparente liberdade a partir de nós mesmos. (IDEM, p.132). Interessante esta ideia do professor *Orador e Poeta*, em que o professor torna-se dispositivo para estimular a capacidade criadora dos educandos. É esta postura que busco defender e exercer, pois, a meu ver, ela se aproxima mais da perspectiva de educação estética aqui discutida.

Schiller fala ainda da importância do ânimo em prol da conquista da sabedoria: "Anime-se a ser sábio. Força e energia de decisão são, pois, necessárias para vencer os impedimentos que em parte a indolência natural do espírito e em parte a covardia do coração opõem à recepção da verdade" (IDEM, p. 96). Para ele, a indolência dos homens situa-se num lugar de comodismo e isso é um grande inimigo da sabedoria. Tal ânimo a que Schiller se refere traduz-se ainda no que ele chama de *virilidade do espírito*, que se fortalece por uma cultura prática: "Esta virilidade do espírito é o objeto da cultura *prática*, e na medida em que a energia de decisão é, pois necessária para transitar do estado dos conceitos confusos aos conhecimentos mais claros, o caminho à cultura teórica tem de ser aberto pela cultura prática" (IDEM, p.99).

Esse ânimo a que Schiller se refere pode ser bastante estimulado no seio da universidade, espaço afeito ao exercício de uma diversidade de saberes que podem ser apreendidos de formas variadas nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão. E tal ânimo é também resultado da citada *alegria cultural*, aclamada por Snyders (1995).

### **Considerações Finais**

Schiller delimita historicamente os sinais do advento da humanidade no homem selvagem a partir do momento em que ele passa a cultivar a beleza e a sentir a presença da "[...] alegria com a aparência, a inclinação para o enfeite e o jogo" (2011, p. 123). Tal

transformação se aperfeiçoa com o desenvolvimento da cultura que possibilita o despertar das experiências estéticas.

O aprofundamento de tais experiências pode ser ampliado na universidade, desde que haja intenções claras que vislumbrem um projeto de educação estética na formação dos pedagogos, intenções tais que já estão sendo sinalizadas nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais Para os Cursos de Pedagogia (BRASÍLIA/CNE, 2006). No caso da formação desses profissionais, tal projeto é essencial para a construção de saberes que mobilizem tanto sua própria percepção estética, como a dos educandos com que tais pedagogos irão exercer atividades docentes.

Na proposta formativa em foco, a figura do *artista-pedagogo e político* (SCHILLER, 2011) é tida aqui como elemento referencial importante na formação dos pedagogos. Além da ideia do impulso *lúdico*, que precisa ser estimulado pela universidade, no exercício do tripé ensino-pesquisa-extensão.

Cabe insistir na ideia de que as instituições educativas de ensino superior tem o potencial de promover a formação estética das pessoas, mas isso dependerá de suas intenções curriculares presentes nos projetos político-pedagógicos e nas ações cotidianas efetivas, visando o estímulo da percepção e experimentação sensíveis destas. Nessa direção, é importante que professores formadores (universitários) reflitam continuamente sobre a fragmentação e a mortificação do corpo na universidade e sua necessária mobilização, tendo em vista uma intenção séria de educação integral (MOURA, 2011; 2012). Educar o corpo inteiro. Este parece ser um trabalho árduo e desafiante que os sujeitos que compõem a universidade precisam abraçar, sob a pena de se continuar centralizando os esforços formativos no foco da razão instrumental, esquecendo-se que o ser humano transcende esta dimensão racional e totaliza-se no conjunto que envolve também sensações, emoções, espiritualidade.

Na arte do saber docente, muitas vezes é preciso ousar, exercer o ato de criar, de se contrapor ao instituído. Mas, para tanto, é preciso estudar, é preciso adquirir repertório no que toca a fundamentos ou saberes (TARDIF, 2007), sejam eles de experiências, de teorias, de sensações, de afetos etc. E a universidade não pode se omitir a realizar tão nobre empreendimento educativo.

## **Bibliografia**

BARBOSA, Ricardo. **Schiller e a Cultura Estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

BRASÍLIA/CNE. Resolução CNE/CP. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**, 2006.

DIAS, Ana Iorio. "Discutindo caminhos para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão". In: **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física** - Vol. I, N°01, p.37-52, Agosto, 2009.

DUARTE JR, João-Francisco. **A montanha e o videogame: escritos sobre educação**. Campinas – SP: Papirus, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Ed. Paz e Terra, 1996.

MOURA, Rogério. "O estágio supervisionado e a maleabilidade pedagógica: o corpo, a prática e a aula-oficina no centro do processo de formação inicial". In: OLIVEIRA, Wenceslao; MARTINS, M. Carmo. **Educação e Cultura: Formação de professores e práticas educacionais**. Campinas-SP: Ed. Alínea, 2012.

\_\_\_\_\_. "A dissolução do corpo, o artista e o professor". In: ALBANO, A. Angélica; Strazzacappa, Márcia. **Entrelugares do corpo e da arte**. Campinas-SP: Fe/UNICAMP, 2011.

SCHILLER, Friedrich. **A Educação Estética do Homem**. São Paulo: Iluminuras, 2011.

\_\_\_\_\_. **Cultura Estética e Liberdade**. São Paulo: Hedra, 2009.

SNYDERS, Georges. **Feliz na Universidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007).