

ESCOLA E ESTETIZAÇÃO: POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES

Marcos Villela Pereira (PUCRS)

RESUMO: A estética, neste trabalho, é entendida como um modo de existir que implica um conjunto de atributos, valores e perspectivas/possibilidades de ação, sem reduzir-se a nenhum desse redutos. Por consequência, reitero o entendimento de que estética, política e ética, ainda que sejam domínios específicos e irredutíveis, uns aos outros, são indissociáveis. A estetização diz respeito aos efeitos que a experiência produz ao constituir a consciência que o sujeito tem de si, do outro e do mundo, ou seja, diz respeito aos modos que o sujeito assume, às decisões que toma, aos juízos que profere, às atitudes que realiza, às escolhas que faz, às ideias que tem, às conclusões que chega. A estetização tem estreita relação com os rastros que a experiência deixa no sujeito, de modo que ele se constitui uma resposta afirmativa (no sentido de reiterar, aderir ou postular) ou negativa (no sentido de interditar, rejeitar, descartar) a esses critérios, princípios e valores. A escola, por sua vez, é uma agência de produção e reprodução cultural. Seu principal objetivo, enquanto instituição *formadora*, é transmitir conhecimentos, desenvolver competências e habilidades, produzir gostos, subsidiar argumentos, disciplinar corpos e condutas e suprir necessidades cognitivo-intelectuais nas populações que a ela acedem. Aqui trato de focar principalmente as funções educativa, instrutiva e formativa. Seu funcionamento pretende assegurar a homogeneização de grandes coletivos de pessoas de modo a unificar práticas, hábitos, costumes, valores e formas de pensamento. Chamo estetização a essa forma de induzir ou atuar sobre o mundo e os sujeitos de modo a conduzi-los a uma certa performance ética e política no âmbito da vida coletiva. Estudar as operações estetizantes da escola significa estudar o modo como o funcionamento de diferentes dispositivos leva à configuração dos sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: estetização; escola; subjetivação; formação

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

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

Sobre estética e estetização

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

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

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

Por fim, falo de *perspectivas e possibilidades de ação* na medida que entendo que todo modo de existência é um caso particular do possível. Porque entendo que a vida e a realidade é uma coleção de exemplos, todos eles plausíveis, é que entendo que as forças da imaginação, da sensibilidade, das emoções e da invenção são mais efetivas

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

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

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

A escola estetizante

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

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

aproximam) a processos de subjetivação bem mais próximos do que se chama *assujeitamento* do que da emancipação.

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

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

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

Chamo estetização justamente a essa forma de induzir ou atuar sobre o mundo e os sujeitos de modo a conduzi-los a uma certa performance ética e política no âmbito da vida coletiva. Estudar as operações estetizantes da escola significa estudar o modo como o funcionamento de diferentes dispositivos leva à configuração dos sujeitos. Neste caso, estou considerando como dispositivos os conteúdos das disciplinas (o modo como são selecionados e ordenados, em cada disciplina ou área, o currículo, as normativas oficiais, etc.), os regulamentos (o que pode, o que não pode, as sanções, penalidades e prêmios), a arquitetura (o prédio, o pátio, as salas, os corredores, banheiros, etc.), o vestuário (uniforme, guarda-pó, avental, etc.), os objetos (caneta, lápis, tipo de lousa, tipo de caderno, pastas, mochilas, etc.), as rotinas (seqüências de atividades, séries de procedimentos, etc.), as metodologias de trabalho (os procedimentos didáticos, o modo de condução das aulas e do cotidiano na escola), os códigos de relacionamento (forma de tratamento e relação entre alunos, entre professores, entre uns e outros, etc.), enfim,

todo e qualquer conjunto de elementos que, de alguma forma, direta ou indiretamente, produzem efeitos nos sujeitos. Dispositivos são todos os operadores com potencial de disseminar, criar ou fazer proliferar atributos, valores e/ou perspectivas de ação, tudo o que suscita juízos como certo-errado, bom-mau, bonito-feio, verdadeiro-falso, proibido-permitido, decente-indecente, melhor-pior, útil-inútil, válido-inválido, suficiente-insuficiente, adequado-inadequado, conhecido-desconhecido, viável-inviável, limpo-sujo, próprio-impróprio, ao infinito.

Estudar as operações estetizantes significa estudar processos que levam a cabo a configuração da sensibilidade, da percepção, das expectativas, das explicações, das emoções, do sentimento – ou seja, os modos como o cotidiano escolar contribui com a formação de seus sujeitos (estudantes, funcionários, professores) e dos sujeitos adjacentes (pais, amigos, vizinhos, comunidade), entendendo que nada, dentro desse universo, é inocente ou inócuo. Tudo é efeito de algo e tudo produz algum efeito sobre os demais.

A história da escola estetizante

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

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

conteúdos, recursos didáticos, etc. Outros, ainda, não serão acessíveis: esses ficam reservados para outros tipos de abordagem.

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

Gestos, expressões, flagrantes, poses ensaiadas, descuidos, restos de palavras no quadro, cartazes, detalhes em segundo plano, objetos, arranjos, momentos – tudo o que deixam ver as imagens são indícios de expedientes estetizantes que compuseram rituais e biografias, às vezes conhecidos, às vezes desconhecidos. A escola, com seus movimentos, fabrica sujeitos cidadãos trabalhadores gestores – *humanos em geral*. Serão pais, mães, engenheiros, professores, motoristas, artistas, consumidores, religiosos, bandidos, revolucionários, políticos, químicos, biólogos, sociólogos, corruptos, ciclistas, professores – sujeitos possíveis que sofrerão mais ou menos intensamente os efeitos dessa escola estetizadora. Que lutas sociais, que consciência política, que experiências sensíveis, cognitivas, sensoriais, quantas figuras existenciais circulam no ambiente escolar sem que consigamos apreender sequer uma ínfima parte delas... Que cânones, que modelos, que estereótipos circulam aí? Eis aí, talvez, o maior dos trunfos da escola: ter desenhado o futuro mediante a inculcação, em grandes massas da população, de certas pautas de comportamento coletivo baseadas nos cânones civilizados do “bonito” e do “feio”.

A pesquisa da imagem

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

O primeiro campo do conhecimento em que a imagem teve um reconhecimento sistemático do seu potencial cognitivo foi a História da Arte, que se consolida ainda no século XVIII. Na segunda metade do século XIX, duas linhas emergem. A primeira

procura ultrapassar tanto o horizonte da pura visualidade quanto as implicações da singularidade na criação artística, buscando significações antropológicas, geográficas e históricas para padrões de imagem (abstrata/orgânica, clássica/romântica, etc.). A segunda tem uma marca documental e classificatória. Partindo da imagem medieval, depois concentrando-se na renascentista, esforça-se por estabelecer parâmetros e métodos para decodificar os sentidos originais da imagem (Iconografia), culminando com sua inserção numa “visão de mundo” de que ela seria sintoma (Iconologia). Hoje, o uso documental da imagem “artística”, como vetor para não só produzir história mas também voltado para a elucidação de sua própria historicidade, já é fato corrente, embora não dominante, na História da Arte.

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

Já a história tem se esforçado por absorver essas referências dos campos vizinhos e superar alguns limites, no que se refere a fontes visuais, como à problemática básica da visualidade. A História tendeu a privilegiar a função da imagem como ilustração e, certamente, a ilustração agiu com direção fortemente ideológica, especialmente quando o papel que ela desempenhava era o de confirmação de algum conhecimento produzido a partir de outras fontes ou, até mesmo, de indução estética em reforço ao texto, *mostrando* aquilo que ele tentava *dizer*. Mas há iniciativas em torno da história da fotografia e da imagem fotográfica que são diferentes e se sobressaem. Talvez seja o campo que melhor absorveu a dinâmica estético-conceitual da imagem e que mais tem demonstrado sensibilidade para a dimensão política, cultural, social e histórica dos problemas introduzidos pela fotografia, como técnica e recurso de reprodução e multiplicação da imagem: ideologia, mentalidades, tecnologia, comercialização, difusão, variáveis políticas, instituição do observador, standardização

das aparências, consumo, modelos de apreensão visual, representações do cotidiano, etc. Foi a fotografia que provocou o maior investimento em documentação, com a organização de bancos de dados, a maioria já informatizados (grandes coleções institucionais de iconografia urbana, álbuns de família, documentação de categorias sociais, eventos ou situações — como guerras, conflitos, migrações, fome, pobreza, etc.), com especial menção ao fotojornalismo, (ainda que ele venha sendo mais tratado como fornecedor de matéria-prima para bancos de dados do que contribuidor para a construção de *modelos de visão* de coisas, eventos e processos.

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

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

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

A solução talvez esteja em definir alguma unidade, alguma plataforma de articulação, algum eixo de desenvolvimento numa *problemática histórica* proposta pela pesquisa e não na tipologia documental de que ela se alimentará.

As séries iconográficas (porque é com séries que se deve procurar trabalhar, ainda que se possam ter imagens singulares que funcionem como pontos de condensação de séries ideais) não devem constituir objetos de investigação em si, mas *vetores para a investigação de aspectos relevantes na organização, funcionamento e transformação de uma sociedade*. Dito com outras palavras, estudar preponderantemente fontes visuais corre sempre o risco de alimentar uma “História Iconográfica” de interesse antes de mais nada documental, não alcançando o objetivo da perscrutação dos indícios de vetores de estetização nas cenas gravadas.

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

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

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

a) o *visual*, que engloba a “iconosfera” e os sistemas de comunicação visual, os ambientes visuais, a produção / circulação / consumo / ação dos recursos e produtos visuais, as instituições visuais, etc.;

b) o *visível*, que diz respeito à esfera do poder, aos sistemas de controle, à “ditadura do olho”, ao ver/ser visto e ao dar-se/não-se-dar a ver, aos objetos de observação e às prescrições sociais e culturais de ostentação e invisibilidade, etc.;

c) e a *visão*, os instrumentos e técnicas de observação, os papéis do observador, os modelos e modalidades do “olhar”.

Referências

- BARRAN, José P. Historia de la Sensibilidad en el Uruguay, Tomo I. La cultura Bárbara (1800-1860). Montevideo: Ediciones Banda Oriental, 1989
- BARRAN, José P. Historia de la Sensibilidad en el Uruguay, Tomo II. El disciplinamiento (1860-1920). Montevideo: Ediciones Banda Oriental, 1990
- PINEAU, Pablo y DI PIETRO, Susana. Aseo y presentación: un ensayo sobre la estética escolar. Buenos Aires: Edición de autor, 2008.
- PINEAU, Pablo. Relatos de escuela. Una compilación de textos breves sobre la experiencia escolar. Barcelona: Paidós, 2005.
- PINEAU, Pablo. Historia estética de la educación argentina: Plano de Ensino. Buenos Aires: UBA, 2008. (mimeo)
- HERMANN, Nadja. Estetização do mundo da vida e sensibilização moral. GT17 Filosofia da Educação ANPEd
- CHERVEL, André. La Culture scolaire – une approche historique. Paris: Belin, 1998.
- MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Fontes visuais, cultura visual, história visual. balanço provisório, propostas cautelares. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 23, nº 45, pp. 11-36 – 2003