

**EDUCAÇÃO ESTÉTICA:
pensar o sentido da imagem**

**EDUCACIÓN ESTÉTICA:
pensar en el significado de la imagen**

Isael Rodrigues Pimentel

Graduado em Filosofia pelo Instituto de Filosofia e Teologia de Goiás (2014),
mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da UFG.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5317-0567>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8006382425957689>

E-mail: isael.rodriques@discente.ufg.br

Rita Márcia Magalhães Furtado

Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Goiás (1987), mestre em Educação pela
Universidade Federal de Goiás (2000), doutora em Educação pela Universidade
Estadual de Campinas (2007), com estágio pós-doutoral em Sociologia da Arte (Mediação Cultural)
na Université Paris 3 - Sorbonne Nouvelle (2014) e em Educação na Universidade de Lisboa (2022).
Professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, atua nas licenciaturas e no

Programa de Pós-Graduação em Educação, sendo vinculada à linha
de pesquisa Cultura e Processos Educacionais.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9981-6998>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2445364912204332>

E-mail: mmmfurtado@ufg.br

Resumo

Este trabalho tem como objetivo pensar o ver e o sentido da imagem a partir da educação estética. Destaca-se que a imagem é um dos recursos linguísticos mais eficientes e complexos, pois pode desencadear interpretações complexas e acessar dimensões emocionais profundas de forma imediata. Em uma era de comunicação digital massiva, a imagem tornou-se crucial, superando muitas vezes a leitura e interpretação de texto. No entanto, destaca-se que o excesso de imagens não conduz necessariamente a uma apreciação profunda ou compreensão do seu verdadeiro significado, muitas vezes limitando-se à sua superfície e desconectando-se de sua multiplicidade criativa. Nesse sentido, a educação estética exerce papel preponderante, uma vez que abre a possibilidade de despertar para o sentido criacional ao qual estão imbuídas as imagens, quando vistas acompanhadas de um pensar.

Palavras-chaves: Educação. Estética. Ver. Imagem.

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre el acto de ver y el significado de la imagen a partir de la educación estética. Es importante destacar que la imagen es uno de los recursos lingüísticos más eficientes y complejos, ya que puede desencadenar interpretaciones elaboradas y acceder a dimensiones emocionales profundas de forma inmediata. En una era de

EDUCAÇÃO ESTÉTICA: pensar o sentido da imagem

comunicación digital masiva, las imágenes se han vuelto cruciales, a menudo superando la lectura e interpretación del texto. Sin embargo, llama la atención que el exceso de imágenes no conduce necesariamente a una apreciación o comprensión profunda de su verdadero significado, limitándose muchas veces a su superficie y desconectándose de su multiplicidad creativa. En este sentido, la educación estética juega un papel fundamental, ya que abre la posibilidad de despertar el sentido creador que está presente en las imágenes, cuando se ven acompañadas del pensamiento.

Palabras clave: Educación. Estética. Ver. Imagen.

INTRODUÇÃO

É fato que a imagem é um dos recursos linguísticos mais antigo e mais eficiente já criado pelo ser humano. Com efeito, a comunicação imagética é imediata e de fácil compreensão, pois desencadeia milhares de interpretações e acessa dimensões afetivas profundas em segundos. Em tempos de comunicação digital de massa, a imagem se tornou um dos recursos mais importantes, uma vez que a comunicação nesses ciberespaços deve ser estabelecida de forma instantânea a ponto de deixar a leitura e a interpretação de um texto obsoletos. Bombardeados pelas imagens, os contextos educacionais também fazem uso desse recurso de forma bastante massiva.

O excesso de imagens não aponta, no entanto, para uma humanidade que sabe apreciar a sua profundidade e tocar aquilo de mais livre que ela tem a oferecer à comunicação. O que se percebe é que o sentido da imagem é limitado à sua superficialidade e totalmente desligada da sua multiplicidade criadora. Diante disso, será possível dizer que ainda existe sensibilidade? A imagem é um terreno onde pode se tocar o real ou está limitada ao virtual? Em meio a milhares de imagens que é possível acessar em um único toque no *feed* do *Instagram* sobra espaço para pensar aquilo que estamos vendo?

As perguntas acima são apenas algumas que nos motivaram a desenvolver este trabalho, que tem por objetivo pensar o ver e o sentido da imagem a partir da educação estética. Com efeito, ao longo da pesquisa procurou-se compreender as (mi)possibilidades de uma educação que favoreça também o desenvolvimento da sensibilidade estética não como um contraponto à educação racional, mas como uma complementariedade daquilo que é próprio do ser humano. A esta reflexão acrescentamos as reflexões da Teoria Crítica sobre a indústria cultural, considerando que esta tende a transformar qualquer imagem em produtos comercializáveis, retirando a capacidade de pensar aquilo que se vê e em consequência esvaziando o sentido da imagem.

1 EDUCAÇÃO E ESTÉTICA E ESTÉTICA DA EDUCAÇÃO

Comumente se pensa a educação a partir do verbo latim *Educare*, que grosso modo poder ser traduzido como trazer uma ideia à luz, ou retirar alguém de alguma situação na qual se encontra inferiorizado e que possui a possibilidade para melhorar. Utilizando-se de compreensões filosóficas, pode-se dizer, no sentido platônico, que a educação é elucidar uma ideia já existente no sujeito rumo ao mundo das ideias. No sentido aristotélico, seria fazer passar da potência ao ato ou da virtualidade à realidade. Assim, a partir dessa observação, tomamos o seguinte verbete do *Dicionário etimológico para ensinar e aprender*:

o grupo de sinônimos que utilizamos em português para ‘educar’, a ‘saber’, ‘ensinar’, ‘instruir’, ‘formar’, todos originários do latim, guardam uma ideia análoga: a de oferecer algo a alguém que não possui, isto é, a ação de um polo ativo da relação que vem suprir uma carência do outro polo, geralmente pensado como passivo. ‘Ensinar’ vem de *ensignare*, literalmente ‘colocar um signo’, ‘colocar um exemplo’. A base do termo é a raiz indo-europeia *sekw*, cujo significado é ‘seguir’, de modo que *signum*, o principal formador de *ensignare* remete ao sentido de ‘sinal’, ‘signo’, ‘marca’ que é preciso seguir para alcançar algo. O ‘signo’ é, então, ‘o que se segue’ e ‘ensinar’ é colocar sinais para que outros possam orientar-se (Castello; Mársico, 2007, p. 37).

Logo se percebe que o sentido da educação apresenta um toque daquilo que logo mais se chamaria de colonização ao qual para que alguém possa aprender alguma coisa é preciso ser guiado, modelado ou dominado.

Essa mesma experiência foi relatada por Jacques Rancière no texto intitulado Uma aventura intelectual, inserido na obra *O mestre ignorante*. Na obra, o experiente Joseph Jacotot se vê na tarefa de ensinar alunos totalmente ignorantes da língua francesa. Ao final da experiência, Jacotot se surpreende ao perceber que seus alunos abandonados a si mesmos, haviam se sobressaído nos estudos. Tal surpresa se deve ao fato de que, na compreensão educacional daquele professor, a única forma de se aprender alguma coisa seria por meio da transmissão de conhecimento, como descrito abaixo: “até ali, ele havia acreditado no que acreditam todos os professores conscienciosos: que a grande tarefa do mestre é transmitir seus conhecimentos aos alunos, para levá-los gradativamente a sua própria ciência” (Rancière, 2002, p. 19). Essa compreensão de educação, originada ainda com a filosofia platônica ganha novas roupagens ao longo da história, como destaca Gallo (2013), ao apontar que no século XX surge a Psicologia Educacional que cria a noção de ensino-aprendizagem, isto é, só é possível aprender aquilo que é ensinado. Em outras palavras, aquilo que é ensinado pode ser controlado e avaliado, dando ao professor o controle sobre como ensinar.

EDUCAÇÃO ESTÉTICA: pensar o sentido da imagem

Segundo Gallo (2013), essa concepção de educação baseada na reconhecimento platônica não abre espaço nem para a criação, nem para a invenção e muito menos para o diferente. Retomando Rancière (2002), fica evidente que a educação vai além da ordem explicadora, isto é, a explicação não é um mecanismo para “socorrer uma incapacidade de compreender” (p. 23), antes a explicação deve ser um procedimento revelador de que não se pode compreender por si só. É, pois diante desta concepção é que se pode pensar uma educação emancipadora e/ou decolonial, haja vista que passa a existir o reconhecimento e a valorização entre duas inteligências:

Chamar-se-á emancipação à diferença conhecida e mantida entre as duas relações, o ato de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade. Essa experiência pedagógica abria, assim, uma ruptura com a lógica de todas as pedagogias. A prática dos pedagogos se apoia na oposição da ciência e da ignorância. Eles se distinguem pelos meios escolhidos para tornar sábio o ignorante: métodos duros ou suaves, tradicionais ou modernos, passivos ou ativos, mas cujo rendimento se pode comparar (Rancière, 2002, p. 32).

Aqui se percebe que existe uma ruptura entre razão, natureza, sensibilidade e toda e qualquer categoria que não é passível de ser quantificada. Essa posição é absolutizada, sobretudo a partir da filosofia cartesiana, quando se tem uma supervalorização da razão em detrimento a qualquer elemento relacionado ao sensível:

Para Descartes existem apenas dois tipos de substância, claramente distintas e irreduzíveis uma à outra: a substância pensante (*res cogitans*) e a substância extensa (*res extensa*). A *res cogitans* é a existência espiritual do homem sem nenhuma ruptura entre pensar e ser, é a alma humana como realidade pensante que é pensamento em ato, e como pensamento em ato que é realidade pensante. A *res extensa* é o mundo material (corpo humano) do qual, justamente, se pode predicar como essencial apenas a propriedade da extensão (Reali; Antiseri, 2004, p. 293).

Em outras palavras, a educação tem por tendência tomar apenas um ponto de vista como critério de verdade e descartar toda e qualquer diversidade de se conhecer e/ou não conhecer. É, pois nesses mesmos pressupostos discussão que se insere também a construção do sentido de estética no pensamento ocidental capitalista.

O primeiro pensador a elaborar a noção de estética fora o filósofo alemão Alexandre Baumgarten, para quem a estética se refere, em primeiro lugar, à percepção e sensação humanas. Tal concepção é a que mais se aproxima do termo grego *aisthesis*, um contraste com o pensamento conceitual. Desta forma, é válido observar que esta concepção estética inicial faz uma clara distinção entre material e imaterial, coisas e pensamentos, sensações e

ideias. Em outras palavras, entre aquilo que se encontra presente na vida criada e aquilo que está no subjetivo. Pode-se dizer então que o território ao qual se assenta a estética é a totalidade da vida sensível, isto é:

Este território é nada mais do que a totalidade de nossa vida sensível - o movimento de nossos afetos e aversões - um de como o mundo atinge o corpo em suas superfícies sensoriais, tudo aquilo enfim que se e enraíza no olhar e nas vísceras e tudo o que emerge de nossa mais banal inserção biológica no mundo [...]. Ela representa assim os primeiros tremores de um materialismo primitivo - de uma longa e inarticulada rebelião contra a tirania do teórico (Eagleton, 1993, p. 17).

A dimensão estética é marcada pela desobediência, pela transgressão e o desvelamento de outros modos de ser e existir no mundo que não perpassa apenas o racionalismo materialista e mercadológico, mas e sobretudo pela capacidade do sensível. Segundo Rezende e Silva (2018), a desobediência intelectual deve ser perpassada pela rejeição de racionalidades eurocêntricas dicotomizadas e hierarquizantes em nome de uma pretensa objetividade, neutralidade e rigor de uma ciência descorporificada e descomprometida, cuja consequência não é outra senão a invalidação de determinados sujeitos, como por exemplo:

o homem é mais credenciado para falar sobre mulher; a pessoa branca é menos afetada ao falar sobre negritude e a pessoa heterossexual é mais gabaritada para discutir sobre sexualidade. Dessa forma, mantém-se a perspectiva hegemônica, que não é neutra, mas é assim considerada, porque é legitimada e naturalizada como objetiva e imparcial, dado que o corpo masculino, branco, hetero corresponde ao padrão normativo de descorporificação (Rezende; Silva, 2018, p. 178).

A estética surge então como possibilidade de pensar o mundo para além de relações racionalistas, dicotomizadas, hierarquizadas e insensíveis.

Aqui cabe destacar o importante papel do pensamento de Friedrich Schiller, para quem “é pela beleza que se vai à liberdade” (Schiller, 1990, p. 22), isto é, para o filósofo, a arte e a beleza surgem como responsáveis por levar o ser humano à verdadeira liberdade, haja vista que carrega em si uma potência unificadora, capaz de reunir os atributos da razão e da sensibilidade, outrora separadas pela racionalidade cartesiana.

Não é suficiente, pois, dizer que toda a ilustração do entendimento só merece respeito quando refluí sobre o caráter; ela parte, também, em certo sentido, do caráter, pois o caminho para o intelecto precisa ser aberto pelo coração. A formação da sensibilidade é, portanto, a necessidade mais premente da época, não apenas porque ela vem a ser um meio de tornar o conhecimento

EDUCAÇÃO ESTÉTICA: pensar o sentido da imagem

melhorado eficaz para vida, mas também porque desperta para a própria melhora do conhecimento. (Schiller, 1990. p. 47).

É, pois a partir desta constatação que se pode dizer em uma formação da sensibilidade ou educação estética, cuja finalidade é dar calor, isto é, despertar a dimensão sensível do homem e da mulher esclarecidos pela luz do Iluminismo.

2 INDÚSTRIA CULTURAL E O SENTIDO DA IMAGEM

A educação estética ou formação da sensibilidade é condição fundamental para se pensar um humano integral. No entanto, cabe algumas perguntas: qual estética? qual sensibilidade? que tipo de formação? Não com a pretensão de esgotar, mas de lançar algumas luzes, essa reflexão parte do pensamento de Theodor Adorno e Max Horkheimer através do conceito de Indústria Cultural, fenômeno presente na sociedade administrada. Para esses filósofos, a Indústria Cultural é caracterizada pela consolidação do monopólio do capitalismo e a mercantilização de amplos domínios da vida, gerando novas formas de sociabilidade influenciadas pelo surgimento de novas tecnologias de reprodução técnica. Isto se aplica inclusive ao campo da arte e da cultura, principalmente ao que diz respeito à fotografia e ao cinema que levam a questionar pelo conceito e caracterização da arte a partir do surgimento da reprodutibilidade técnica, principalmente pelo teor de massificação cada vez mais crescente.

Adorno (2002, p. 107) observa que a indústria cultural se apegue de forma exacerbada aos efeitos da técnica e em consequência extingue a ideia principal da obra de arte. Segundo Lima (2002, p. 53), “a indústria cultural põe fim ao simples efeito harmônico e cancela na música a consciência da totalidade formal; a cor particular na pintura, a composição do quadro; a penetração psicológica, a arquitetura do romance”. Em outras palavras, a indústria cultural despedaça a insubordinação da arte e a sujeita à fórmula que tomou o posto da obra. Molda da mesma maneira o todo e as partes. Assim a chamada ideia geral é um mapa cadastral, pois cria uma ordem, mas nenhuma estabelece nenhuma conexão. Privados de oposições e conexões, o todo e os pormenores possuem os mesmos traços.

A ação da indústria cultural instaura uma crise da experiência estética, pois tudo deve ser transformado em uma regressão mimética, isto é, todos os produtos são feitos para subjugar a realidade à síntese da experiência, uma vez que o sujeito recebe todos os esquemas já prontos e acabados. Aqui é importante pontuar a percepção e reflexão que a filósofa

Hannah Arendt faz em sua obra *A crise da cultura*, quando pontua que a estética na sociedade de massa produzida pela indústria cultural não precisa de outra coisa senão divertir:

A sociedade de massas, ao contrário, não precisa de cultura, mas de diversão, e os produtos oferecidos pela indústria de diversões são com efeito consumidos pela sociedade exatamente como quaisquer outros bens de consumo (Arendt, 2009, p. 257).

A diversão passa a ser uma recepção passiva daquilo que é vendido.

Na obra *Teoria Estética*, Adorno (1982, p. 65), reflete que a perda do sentido estético se deve ao fato de que a definição de estética como teoria do belo é superficial, uma vez que deriva de uma concepção global de estética. Assim, tem-se que:

A ideia de beleza evoca algo de essencial na arte sem que, no entanto, o exprima imediatamente. Se não se afirmasse dos artefatos, de maneiras muito modificadas, que eles são belos, o interesse por eles seria incompreensível, e ninguém teria a oportunidade de sair do reino dos fins práticos, o da autoconservação e do princípio do prazer (Adorno, 1982, p. 71).

Aqui se percebe uma tensão entre o particular e o universal, sobretudo quando colocado sob o prisma da lógica da indústria cultural, que tende a criar padrões e modelos estéticos artificiais e pré-fabricados de acordo com os interesses e as demandas do mercado consumidor, fazendo uma seleção daquilo que é belo e transformando tudo aquilo que está fora de um modelo estabelecido em uma mera caricatura:

O mais Belo rosto de uma rapariga torna-se repugnante mediante a semelhança penetrante com a Estrela do cinema, segundo a qual ele seria, de fato, finalmente pré-fabricado: mesmo onde a experiência de algo de natural se dá como a de indivíduo integral, tem a tendência para mistificar. O Belo natural, na época da sua total mediatização, transforma-se na sua caricatura; o respeito da natureza me cita antes, perante a sua contemplação, a exercer um ascetismo enquanto o Belo natural estiver impregnado das marcas da mercadoria (Adorno, 1982, p. 86).

Um fenômeno observado por Adorno é que o resultado da massificação da arte e da cultura gera o reconhecimento de que:

a violência da sociedade industrial opera nos homens de uma vez por todas. Os produtos da indústria cultural podem estar certos de serem jovialmente consumidos, mesmo em estado de distração. Mas cada um destes é um modelo do gigantesco mecanismo econômico que desde o início mantém tudo sob pressão tanto no trabalho quanto no lazer que lhe é semelhante. (Adorno, 2002, p. 10)

Ou seja, a massificação cultural cumpre assim um papel de não elevar a consciência da massa, ao contrário, das mais diversas e ardilosas formas, fragmentar a subjetividade

EDUCAÇÃO ESTÉTICA: pensar o sentido da imagem

humana para nela introjetar uma objetividade ideológica que retroalimente a própria estrutura dominante.

Como observado, a indústria cultural se estabelece em todas as esferas da sociedade, inclusive na escola através de pretensas metodologias ativas, como rádio, televisão, revista, jornal, filme, publicidades de todos os tipos, desenhos animados, internet e é claro nos livros didáticos. Observando essa dinâmica, Napolitano (2002, p. 121), faz a seguinte observação: “o problema da indústria cultural já está dentro da escola, senão enquanto conteúdo [...] enquanto agentes sociais responsáveis pela relação fundante da instituição escola”. Em outras palavras, a indústria cultural invade a escola por diferentes formas. Posto isso, urge a necessidade de pensar o ver para que a imagem possa de fato ser uma força criativa em que ao mesmo tempo seja sintoma, isto é, interrupção no saber e conhecimento, que, por sua vez, é a interrupção no caos.

No entanto, para que a imagem rompa com os clichês da indústria cultural como sendo um objeto representativo e imediato, a primeira condição é transpor o campo imagético como algo simplesmente agradável e levar a uma tensão entre razão instrumental e o sentido estético. Segundo Brisolla (2019, p. 21), “a arte contribui para uma experiência formativa na contramão da conformação, como espaço de tensão que consegue perceber, pensar e contrapor os conteúdos ideológicos contidos nas variadas manifestações de arte”.

3 DIDI-HUBERMAN: PENSAR O SENTIDO DAS IMAGENS

É, pois a partir desta concepção massificante da arte que subjuga a experiência estética é que se encontra a colonização do ver, pois transforma a imagem em um mero produto e, portanto, esta deve ser sempre agradável e chamativa, ou seja, deve ser passível de ser vendida. Neste sentido, indagamos: uma imagem assim é passível de arder em contato com o real?

A questão levantada acima advém do texto do filósofo e historiador da arte Georges Didi-Huberman, *Quando as imagens tocam o real*, na qual expõe de forma filosófica e poética que a imagem arde, pois rompe com os clichês e ao mesmo tempo que desconserta através de uma mudez sem sentido, também propõe uma nova linguagem estética. No entanto, para que a imagem possa se irromper como uma força criadora é preciso que se desfaça de clichês mercadológicos que dilacera a imaginação e transforma a imagem em uma mera representação. Com efeito, segundo Didi-Huberman (2020, p. 258), “vivemos a imagem na

época da imaginação dilacerada”, o que leva a pensar em uma “consciência da perversão”, uma vez que não existe mais estabilidade do espírito moderno na sua relação com a história. Citando Benjamin e evocando a especificidade da fotografia, Didi-Huberman (2012, p. 216), constata, nos indivíduos, um “analfabetismo da imagem”, posto que “o que se está olhando só o faz pensar em clichês linguísticos, então, se está diante de um clichê visual, e não diante de uma experiência fotográfica”.

Diante deste contexto, Didi-Huberman parte pela via da transgressão e renúncia à ideia de que a imagem deve estar subordinada à linguagem, pois compreende que a representação não deve ser reduzida ao discurso do sujeito do saber. Desta forma, o pensador defende que a imagem não deve ser dada nem como um objeto especular, nem como a “representação” de um discurso. Ao propor esse olhar subversivo para a imagem, Didi-Huberman quer deixar claro que a razão e a lógica não são os únicos parâmetros constitutivo da totalidade da visão e do saber. Aqui, cabe frisar, não se trata de renúncia pela renúncia, mas de uma espécie de dialetização entre o discurso que legitima a imagem e a falha de sentido que se impõe sobre o ato do ver.

De fato, para Didi-Huberman as imagens são fundamentais devido ao seu caráter astuto ao qual de forma sutil se levanta contra a “razão na história” e se impõe como um “poder epidérmico” de se reproduzir onde o pensamento parece impossível (Didi-Huberman, 2020, p. 52). Ainda nesse mesmo sentido Didi-Huberman faz a seguinte observação:

O artista e o historiador teriam, portanto, uma responsabilidade comum, tornar visível a tragédia na cultura (para não apartá-la de sua história), mas também a cultura na tragédia (para não apartá-la de sua memória). Isto supõe, portanto, olhar “a arte” a partir de sua função vital: urgente, ardente tanto como paciente. Isto supõe primeiro, para o historiador, ver nas imagens o lugar de onde sofre, o lugar de onde se expressam os sintomas [...] Isto implica em que “em cada época, é preciso arrancar de novo a tradição ao conformismo que está a ponto de subjugar-la” – e fazer desse arrancar uma forma de aviso de incêndios por vir. (Didi-Huberman, 2019, p. 214)

Por isso, as imagens assumem a função de ser o olho da história, por seu “tenaz vocação para tornar visível” (Didi-Huberman, 2020, p. 63). Em outras palavras, pode-se dizer que o lugar ideal de produção de uma política da imaginação não é outro senão as imagens, pois permitem ver em ação na história o trabalho de uma escansão, de uma pulsação da “aparição”, da “deformação” e da “dissolução”, como é colocado na obra *Imagens apesar de tudo como* “acontecimentos visuais”, gestualidades do olhar, com seu “peso não documental” (Didi-Huberman, 2020, p. 61).

EDUCAÇÃO ESTÉTICA: pensar o sentido da imagem

A transgressão subversiva proposta por Didi-Huberman, implica justamente em criar uma tarefa para o historiador da arte, a saber: assumir os anacronismos expressos nas imagens. Com efeito, o autor entende que são justamente esse “erro metodológico” é que torna possível a descoberta de novos objetos históricos. Desta forma, Didi-Huberman levanta alguns questionamentos fundamentais ao historiador da arte:

Seria a significação o único parâmetro a que se pode referir o conteúdo de uma obra de arte, se essa noção tem um sentido? Não contêm as obras de arte algo mais que significação? Seria realmente insensato imaginar uma história da arte cujo objeto fosse a esfera de todos os não-sentidos contidos na imagem? (Didi-Huberman, 2013, p. 161).

Ao longo de suas reflexões, o filósofo vai respondendo e fundamentando sua posição. Assim, discute o tema com profundidade, compreendendo que a imaginação age como uma percepção sensível de analogias através de correspondências secretas e imperceptíveis à consciência, como que em uma realidade subterrânea. Logo se compreende que o imaginar é como um exercício de montagem, ao qual se coloca imagens interpostas ou por associações que podem revelar uma estrutura objetiva. Por isso, um álbum de fotografias de época não é um mero documento de uma história, antes envolvem uma série de elementos:

as noções de memória, montagem e dialética estão aí para indicar que as imagens não são nem imediatas, nem fáceis de entender. Por outro lado, nem sequer estão “no presente”, como em geral se crê de forma espontânea. E é justamente por que as imagens não estão “no presente” que são capazes de tornar visíveis as relações de tempo mais complexas que incumbem a memória na história (Didi-Huberman, 2012, p. 213).

Mais uma vez fica evidente que o imaginar é um procedimento heurístico, ao qual é sempre proposto novas configurações, assim como faz o gesto do montador ao qual a imaginação depende de movimentos dialéticos entre o visual e o temporal sem, no entanto, habitar uma única temporalidade. Por isso, as imagens não estão apenas no presente, nem no passado, mas se encontram na lacuna sensível entre as temporalidades ou mesmo no choque entre elas, como é possível compreender abaixo, quando recorre a uma citação de Deleuze:

Parece-me evidente que a imagem não está no presente [...] A própria imagem é um conjunto de relações de tempo de que o presente só deriva, apenas como um múltiplo comum, ou como o mínimo divisor. As relações de tempo nunca se veem na percepção ordinária, mas sim na imagem, enquanto criadora. Toma sensíveis, visíveis, as relações de tempo irredutíveis ao presente (Deleuze apud Didi-Huberman, 2012, p. 213).

Com efeito, o filósofo defende que se existe uma verdade, ela só pode existir como um rastro, ou como um “clarão”, em pequenas aparições daquilo que até então permanecia

numa zona de invisibilidade. A partir deste ponto de vista a imaginação passa a oferecer uma outra modalidade de saber historiográfico, pois compreende que não existe saber sem montagem, ou seja, sem uma certa manipulação, disposição e exposição de documentos e imagens.

Saber olhar uma imagem seria, de certo modo, tornar-se capaz de discernir o lugar onde arde, o lugar onde sua eventual beleza reserva um espaço a um “sinal secreto”, uma crise não apaziguada, um sintoma. O lugar onde a cinza não esfriou [...] Ver sabendo-se olhado, preocupado, implicado. E, contudo, mais: parar, manter-se, habitar durante um tempo nesse olhar, nessa implicação. Fazer durar esta experiência. E logo, fazer dessa experiência uma forma, depreender uma forma visual (Didi-Huberman, 2012, p. 215).

A partir desta colocação se compreende o porquê de o sentido estético da imagem exigir um pensar o ver, isto é, pensar naquilo que está contido naquilo que nos é dado a ver ou até mesmo procurar por um pensamento quando este não se dá a ser visto. Fazer esse movimento é transgredir o ver pelo visto e abraçar o ardor intenso que a imagem causa em contato com o real.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante desta análise sobre os conceitos de educação, estética, indústria cultural e o sentido da imagem, torna-se evidente a necessidade premente de repensarmos nossa relação com a educação e a forma como percebemos o mundo visual que nos cerca. A estética emerge como um elemento essencial na formação do ser humano integral, capaz de unir razão e sensibilidade em uma experiência enriquecedora. No entanto, a influência da indústria cultural ameaça a autenticidade e a profundidade da experiência estética, transformando a imagem em um mero produto comercial, desprovido de significado e originalidade.

Nesse contexto, torna-se fundamental repensar o modo como percebemos e interpretamos as imagens, buscando enxergar para além dos clichês impostos pela indústria cultural. A transgressão proposta por pensadores como Georges Didi-Huberman nos convida a adotar uma postura crítica e reflexiva diante das imagens, reconhecendo nelas não apenas representações visuais, mas também vestígios de uma verdade mais profunda e multifacetada. Portanto, consistente, o que implica reconhecer como uma necessidade premente a importância de uma educação que valorize a formação integral do ser humano, que promova a sensibilidade estética e que estimule o pensamento crítico diante das imagens que circulam. Somente assim poderemos transcender as limitações impostas pela indústria cultural e nos

EDUCAÇÃO ESTÉTICA: pensar o sentido da imagem

tornarmos verdadeiros participantes ativos e conscientes do universo visual em constante evolução.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. Teoria da Semiformação. Trad. Newton Ramos de Oliveira. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio; LASTORIA, Luiz Nabuco (orgs.). **Teoria Crítica e Inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 7-40.

ADORNO, Theodor. **Indústria cultural e sociedade**. Trad. Juba Elisabeth Levy. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ADORNO, Theodor. **Teoria Estética**. Trad. Artur Morão. São Paulo: Martins Fontes Editor, 1982.

BRISOLLA, Livia Santos. Para além da zona de conforto: arte e imagem. In: FURTADO, Rita Márcia Magalhães; ZANOLLA, Silvia Rosa da Silva; BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro (Orgs.) **Educação, sociedade e estética**: perspectivas críticas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

CASTELLO, Luis; MÁRSICO, Cláudia. **Oculto nas palavras**: dicionário etimológico para ensinar e aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Imagens apesar de tudo**. Tradução de Vanessa Brito e João Pedro Cachopo. São Paulo: Editora 34, 2020.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante da Imagem**: questão colocada aos fins de uma história da arte. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2013, p. 221-222.

DIDI-HUBERMAN, G. **Quando as imagens tocam o real**. PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFGM, Belo Horizonte, p. 206–219, 2012.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **A Pintura encarnada**: seguida de A Obra-Prima Desconhecida de Honoré de Balzac. Tradução de Osvaldo Fontes Filho e Leila de Aguiar Costa. São Paulo: Escuta/FapUnifesp, 2012.

EAGLETON, Terry. **A Ideologia da Estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

GALLO, Silvio. Educação, criação e pluralidade de mundos: as múltiplas dimensões do aprender. In: TREVISAN, Amarildo Luiz. ROSSATTO, Noeli Dutra. **Filosofia e educação**: interatividade, singularidade e mundo comum. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. pp.181-196.

LIMA, Luiz Costa. **Teoria da cultura de massa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

NAPOLITANO, Marcos. **Escola e indústria cultural**: entre o mesmo e o outro. In: PEDROSO, Leda Aparecida; BERTONI, Luci Mara (Orgs.). Araraquara: JM/UNESP, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

REALI, Giovanni e ANTISERI, Dário. **História da Filosofia**. Do humanismo a Descartes. São Paulo: Paulus, vol 3, 2004.

REZENDE, Tânia Ferreira; SILVA, Daniel Marra da. **Desobediência linguística**: por uma epistemologia liminar que rasure a normatividade da língua portuguesa. Revista Porto das Letras, Vol. 04, Nº 01. 2018.

SCHILLER, F. **A educação estética do homem**. Tradução de Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1990.