



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

MARIA JANAINA PIEDADE SOUZA

**A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA DE DEWEY COMO
POSSIBILIDADE DE UMA ARTE-EDUCAÇÃO
EMANCIPADORA**

Londrina
2026

MARIA JANAINA PIEDADE SOUZA

**A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA DE DEWEY COMO
POSSIBILIDADE DE UMA ARTE-EDUCAÇÃO
EMANCIPADORA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Estadual de Londrina - UEL, como
requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Educação no Programa de Pós
Graduação em Educação – UEL.

Orientador: Prof. Dr. Darcísio Natal Muraro

Londrina
2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Souza, Maria Janaina Piedade.

A experiência estética de Dewey como possibilidade de uma arte-educação emancipadora / Maria Janaina Piedade Souza. - Londrina, 2026.

109 f.

Orientador: Darcísio Natal Muraro.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2026.

Inclui bibliografia.

1. Arte-educação - Tese. 2. Experiência estética - Tese. 3. Educação emancipadora - Tese. 4. John Dewey - Tese. I. Muraro, Darcísio Natal. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

MARIA JANAINA PIEDADE SOUZA

**A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA DE DEWEY COMO POSSIBILIDADE DE
UMA ARTE-EDUCAÇÃO EMANCIPADORA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade Estadual de
Londrina - UEL, como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em Educação no
Programa de Pós Graduação em Educação –
UEL.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Darcísio Natal Muraro

Prof. Orientador
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Edna Maria Magalhães do
Nascimento
Programa de Pós-Graduação em Educação da
UFPI

Profa. Dra. Leoni Maria Padilha Henning
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Claudiney José de Sousa
Instituto Federal do Paraná (IFPR – Campus
Londrina)
Londrina, 05 de março de 2026.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Darcísio Natal Muraro, meu orientador, por proporcionar experiências estéticas – educativas e significativas – e compreender as demandas oriundas de uma estudante trabalhadora. Muito obrigada!

E aos membros da banca que aceitaram contribuir com esta pesquisa, desde já, meus sinceros agradecimentos.

SOUZA, Maria Janaina Piedade. **A experiência estética de Dewey como possibilidade de uma Arte-Educação emancipadora**. 2026. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2026.

RESUMO

Este estudo busca compreender a possibilidade de a arte se constituir como um elemento que pode favorecer a emancipação dos sujeitos no processo de humanização. Ao reconhecer a arte-educação como uma alternativa possível para o desenvolvimento humano, o objetivo desse estudo é verificar de que modo o olhar filosófico sobre a arte-educação nos permite interpretá-la como mais uma das condições do processo de humanização. Desse modo, esse trabalho se justifica na medida em que se propõe gerar aprendizagem que promovam e estimulem a sensibilidade estética diante do mundo. O problema que colocamos para a pesquisa é a seguinte: Em que consiste a experiência estética e como ela oferece elementos para uma arte-educação emancipadora? Para responder a esta questão propõe-se realizar uma pesquisa bibliográfica, para investigar as contribuições de John Dewey e seus estudiosos acerca do conceito de experiência estética. Com isso, se propõe averiguar em que medida as experiências estéticas podem dar subsídios para a realização de uma arte-educação voltada para uma formação cultural lastreada pelo aprimoramento do pensamento crítico e promotora da sensibilidade estética nos sujeitos diante do mundo.

Palavras-chave: Experiência Estética. Arte-Educação. Educação Emancipadora.

SOUZA, Maria Janaina Piedade. **Dewey's aesthetic experience as a possibility for an emancipatory Art-Education**. 2026. 99 f. Dissertation (Master's Program in Education) – Graduate Program in Education, Center for Education, Communication and Arts, State University of Londrina, Londrina, 2026.

ABSTRACT

This study seeks to understand the possibility of art being constituted as an element that can foster the emancipation of individuals in the process of humanization. By recognizing art education as a potential alternative for human development, the objective of this study is to verify how the philosophical perspective on art-education allows us to interpret it as one of the essential conditions in the humanization process. Therefore, this work is justified insofar as it aims to promote learning experiences that encourage and stimulate aesthetic sensitivity toward the world. The main research problem is the following: What does aesthetic experience consist of, and how does it provide elements for an emancipatory art-education? To answer this question, a bibliographic study is proposed to investigate John Dewey's contributions and those of his interpreters regarding the concept of aesthetic experience, in order to examine to what extent such experiences can support an art-education oriented toward cultural formation grounded in the enhancement of critical thinking and the promotion of aesthetic sensitivity among individuals in their relationship with the world.

Keywords: Aesthetic Experience. Art-Education. Emancipatory Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Bases Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN -Arte	Parâmetros Nacionais Curriculares de Arte
PPEDU	Programa do Pós- Graduação em Educação
PPGAV	Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SciELO	Biblioteca Eletrônica Científica Online
UDESC	da Universidade do estado de Santa Catarina
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UNOPAR	Universidade do Norte do Paraná
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	DESENVOLVIMENTO	24
	CAPÍTULO 1 - A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA EM JOHN DEWEY: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E FILOSÓFICOS	24
	1.1. INTRODUÇÃO DO CAPÍTULO	24
	1.2. EXPERIÊNCIA, ESTÉTICA E FORMAÇÃO: DISTINÇÕES CONCEITUAIS A PARTIR DE JOHN DEWEY	27
	1.3. A FILOSOFIA DA EXPERIÊNCIA EM JOHN DEWEY	30
	1.4. A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: INTEGRAÇÃO ENTRE PENSAMENTO, EMOÇÃO E AÇÃO	34
	1.5. A ARTE COMO EXPERIÊNCIA E COMUNICAÇÃO	38
	1.6. A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COMO BASE PARA A EDUCAÇÃO EMANCIPADORA	42
	1.7. IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA ARTE-EDUCAÇÃO	48
	1.8. DIMENSÕES ÉTICAS E POLÍTICAS DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA	51
	1.9. CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO	54
	CAPÍTULO 2 - A ARTE-EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA EMANCIPADORA: UM DIÁLOGO ENTRE ESTÉTICA, ÉTICA E DEMOCRACIA	58
	2.1. INTRODUÇÃO DO CAPÍTULO	58
	2.2. ARTE-EDUCAÇÃO E A DISCIPLINA DE ARTE: FUNDAMENTOS CONCEITUAIS, LEGAIS E PEDAGÓGICOS	60
	2.3. A ARTE COMO COMPONENTE FORMADOR NA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA	65
	2.4. A ARTE-EDUCAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA	69
	2.5. A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA ARTE COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA	74
	2.6. CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO	78
	CAPÍTULO 3: A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E A ARTE EDUCAÇÃO: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA A EDUCAÇÃO EMANCIPADORA	82
	3.1. INTRODUÇÃO DO CAPÍTULO	82
	3.2. EMANCIPAÇÃO: DEFINIÇÃO LEXICAL E FILOSÓFICA	83
	3.3. A IMAGINAÇÃO NA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COMO FUNDAMENTO DA EMANCIPAÇÃO HUMANA	85
	3.4. A ARTE-EDUCAÇÃO COMO ESPAÇO DE EMANCIPAÇÃO CRÍTICA E SENSÍVEL	89
	3.5. EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E EMANCIPAÇÃO: LIMITES E CONDIÇÕES ÉTICO-POLÍTICAS	92
	3.6. IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS: PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS MEDIADAS PELA ARTE	94
	3.7. PERSPECTIVAS BRASILEIRAS SOBRE ARTE, ESTÉTICA E EMANCIPAÇÃO	97
	3.8. CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO	100
3	ConSIDERAÇÕES FINAIS	103
	REFERÊNCIAS	111

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está vinculada ao curso *Stricto Sensu* do Programa do Pós-Graduação em Educação (PPEDU) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), apresentado à Linha de Pesquisa 1: Perspectivas Filosóficas, Históricas, Políticas e Culturais de Educação, do Núcleo 1: Filosofia e Educação, para obtenção do título de Mestre em Educação.

O interesse pela feitura desse trabalho surgiu com a identificação pessoal com a temática da Arte-Educação, a partir das experiências como professora pedagoga e professora de Arte. Assim, esta pesquisa originou-se do interesse em articular conhecimentos artísticos, educacionais e filosóficos em torno de uma proposta de arte-educação comprometida com a formação humana emancipadora.

Embora seja apaixonada pela docência, não segui o caminho regular de ingresso nessa profissão após o término do Ensino Médio. Por isso, acredito ser relevante explicitar, brevemente, o meu percurso acadêmico e profissional, a fim de evidenciar minha motivação por promover uma investigação que associe arte, filosofia e educação.

Minha primeira formação acadêmica iniciou-se em 2012, com o curso em bacharel em Artes Visuais Multimídia da Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR). Durante o curso já demonstrava indícios pelo gosto à docência, ao despertar o interesse em aprender sobre área de ilustração infantil, onde tive a oportunidade de estagiar em um estúdio em que ilustrava livros didáticos. O interesse pela temática resultou na manufatura de um livro paradidático ilustrado como trabalho de conclusão de curso. Foi durante o curso, na disciplina de História da Arte, que dentre tantos artistas e estudiosos, conheci a pesquisadora brasileira de arte-educação Ana Mae Barbosa, estudiosa de Dewey, que me despertou muita curiosidade em seu trabalho.

Produzir material educacional despertou a curiosidade pela docência. O desejo por experimentar a rotina da sala de aula, moveu-me a frequentar, em meados de 2015, o curso de Programa de Formação Pedagógica da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), que me habilitava como licenciada em Arte.

As inquietações que me assolaram no decorrer dessa formação, assim como as decorrentes ao início da minha atuação como docente nessa disciplina em 2016, como professora temporária dos anos finais do ensino fundamental e médio, impulsionaram-me a pesquisar sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores

de Arte, fornecendo elementos que auxiliassem a desvendar especificidades dessa realidade docente.

O interesse no aprofundamento dos conhecimentos pedagógicos arrebatou-me, de tal forma, com o ingresso, concomitantemente, em 2016, no curso de Pedagogia (UEL). O ingresso nesse curso decorreu também do interesse na habilitação docente para trabalhar em outras etapas da educação básica como os anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa na qual nutria muita curiosidade. Durante esse curso, em que me dediquei, exclusivamente, à pesquisa acadêmica e participação de projetos de pesquisa, extensão e ensino sobre Filosofia e Educação, resultou no trabalho de conclusão de curso que associava a leitura de mundo de Paulo Freire e a experiência estética de John Dewey.

Posteriormente, com o fim dessa graduação em 2022, retomo a atuação docente como professora temporária da disciplina de Arte nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, onde permaneço até o fim do ano seguinte. Embora tenha permanecido lecionando por apenas dois anos, essas experiências foram riquíssimas e possibilitaram-me perceber a prática docente para além do mundo da pesquisa, vivenciando a rotina em suas bonanças e mazelas.

Em 2023, somadas às aulas no Ensino Médio, assumo o concurso como professora da educação básica na prefeitura de Londrina, em que me oportunizou a vivência da rotina formativa de crianças em um Centro Municipal de Educação Infantil de Londrina. Nesse ano também assumi o concurso como professora de Arte no município de Cambé, onde atuei na Educação Infantil, trabalhando Arte com crianças pequenas. Em Cambé, permaneci apenas por um breve período, desligando-me para me dedicar as demandas de estudo que me possibilitassem retornar a pesquisa acadêmica.

Desde 2024, estou lotada em uma escola municipal, localizada na zona sul da cidade de Londrina, onde iniciei a minha jornada como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, vivenciando assim, a realidade de mais uma etapa da Educação Básica.

As angústias e inquietações oriundas das experiências como professora de Arte e professora pedagoga instigaram-me a continuação do estudo dessa temática que tanto me instiga. As demandas advindas das experiências da realidade escolar em diferentes etapas da Educação Básica fizeram-me buscar respaldo na pesquisa acadêmica para subsidiar a discussão sobre a importância da Arte para a formação

humana, uma vez que ela tem tido cada vez mais espaço no processo da educação escolar.

Nesse sentido, as experiências estéticas serviram como molas propulsoras para ressaltar a importância da arte-educação sob o viés filosófico e demonstrar o quanto contribuem com a formação pautada na valorização do desenvolvimento ético, estético e político. Ou seja, a arte faz parte da construção da identidade do sujeito e, por conseguinte, parte fundante do seu processo formativo.

A desvalorização do ensino de Arte, é evidenciado na ausência de um professor especialista para a disciplina na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Ademais, a formação sobre essa área do conhecimento nos cursos de Pedagogia é carente ou inexistente. Embora o professor pedagogo seja habilitado a atuar nessa função, sua formação inicial nesse quesito é frágil em relação a quem cursa a licenciatura de Arte Visuais, principalmente, ao consideramos que a maioria dos cursos de Pedagogia não contempla essa disciplina.

Não obstante, essa pesquisa faz-se necessária ao reiterar a importância do ensino de Arte e de Filosofia, na formação dos sujeitos ao observamos as repetidas tentativas de diminuição da carga horária da disciplina de Arte e Filosofia no currículo escolar nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio. No novo Ensino Médio, por exemplo, os estudantes que não optam por cursar ciências humanas quase não têm mais acesso aos conhecimentos oriundos dessas disciplinas no seu currículo escolar. Com a falta de acesso às disciplinas de Arte e Filosofia, a formação dos jovens brasileiros se torna parcial e fragmentada, e pouco oportuniza o desenvolvimento da criatividade, imaginação e o pensamento reflexivo.

As experiências estéticas intencionam demonstrar sua relevância ao despertar a sensibilidade, criatividade e o senso crítico, e por isso, exemplificam a importância da arte-educação lastreada pelo pensamento filosófico que contribuem para a formação integral empenhada com a emancipação humana. Nessa área, a escola oferece elementos para a investigação acadêmica sobre a arte, educação e filosofia, assim como a academia oferece subsídios que reforçam a importância dessas disciplinas para o currículo escolar, não permitindo o retrocesso em relação ao acesso dos jovens nessa disciplina na sua formação, já que para muitos é apenas no ambiente escolar que terão contato e acesso a elas e ao tipo de conhecimento que oportunizam.

Baseados na teoria pragmatista de Dewey, as experiências estéticas

pressupõem a integração do pensamento, emoção e ação, fornecendo recursos significativos para as práticas de arte-educação. Deste modo, as experiências estéticas podem constituir um processo formativo capaz de promover capacidades humanas favoráveis a aprendizagem ativa e comprometidas com a formação cidadã, integral e a emancipação dos sujeitos.

As experiências estéticas podem oportunizar o desenvolvimento da criatividade, imaginação e sensibilidade estética, para que o sujeito possa consumir e apreciar a arte. Elas podem estimular o desenvolvimento de habilidades artísticas que permitem que os sujeitos expressem seus anseios e inquietações por meio da arte. Isso permite que os estudantes possam conectar situações vividas, emoções e sentimentos ao aprendizado escolar, especialmente, àquelas proporcionadas pelas experiências estéticas provenientes da arte-educação, que tornam o processo educacional prazeroso e significativo aos envolvidos.

Acredita-se que, o contato com a arte-educação pode proporcionar um processo educacional menos fragmentado, ao permitir, ao sujeito, a compreensão em sua totalidade no contexto cultural e socioeconômico do qual fazem parte, para que possam pensar e agir de modo consciente. Permeados pelas linguagens artísticas que decorrem das experiências estéticas pode favorecer a promoção da autonomia, do pensamento crítico e reflexivo e a participação democrática dos estudantes.

Para além da motivação pessoal, o estudo articulado entre Arte e Filosofia intenciona demonstrar a importância dessas disciplinas para a formação de cidadãos comprometidos com a construção de uma sociedade ética e democrática. Por meio da arte-educação é possível desenvolver experiências estéticas permeadas por momentos de diálogo, reflexão e participação, de maneira que se naturalize e resultem na democracia como modo de vida em que as experiências são compartilhadas entre si, como menciona Dewey “Uma democracia é mais que uma forma de governo; é, sobretudo, uma forma de experiência associada, de experiência mutuamente comunicada” (Dewey, 2010a, p. 110). Nesse sentido, a experiência artística e estética pode ser uma forma privilegiada de comunicação e impulsionar a experiência associada.

A discussão em torno da arte-educação e da experiência estética, a partir da filosofia de Dewey, suscita a reflexão sobre seu papel formativo e sua relação com os processos de emancipação. Em um cenário educacional muitas vezes pautado pela racionalidade técnica e pela fragmentação dos saberes, pensar a arte-educação

sob uma perspectiva filosófica significa reconhecer seu potencial integrador, ético, político e democrático. A arte-educação, não se limita à aprendizagem de conteúdos ou habilidades artísticas, mas, constitui um espaço de formação sensível, crítica e criadora. A experiência estética, por sua natureza comunicativa e integradora, pode ser uma forma privilegiada de impulsionar essa experiência associada, naturalizando o diálogo, a reflexão e a participação no ambiente escolar. Diante dessas considerações, emerge o problema central dessa pesquisa: verificar em que consiste a experiência estética e de que modo ela pode oferecer elementos que contribuam para a construção de uma arte-educação emancipadora.

Por isso, o objetivo principal desse trabalho é investigar em que consiste uma experiência estética e em que medida ela pode trazer elementos que contribuam para a construção de uma educação emancipadora? Em outras palavras, objetiva-se verificar em que medida o olhar filosófico sobre a arte-educação, especialmente no que concerne a experiência estética, permite-nos interpretá-la como mais uma das condições para a construção e consolidação de uma cultura preocupada com a emancipação dos sujeitos.

É fundamental esclarecer neste ponto, que tipo de emancipação este trabalho dedica-se. Não se trata aqui de uma emancipação entendida como ruptura completa com normas, tradições ou instituições sociais, nem como um ideal utópico e abstrato de liberdade individual irrestrita. A emancipação defendida nessa pesquisa refere-se à formação de sujeitos capazes de participar reflexivo e criticamente de experiências estéticas, de modo a contribuir para o seu processo de crescimento e de atribuir sentido ao vivido e de agir de modo consciente, sensível e responsável em seu entorno.

Em termos mais específicos, a emancipação a que esse estudo defende diz respeito a superação de práticas educativas fragmentadas, mecânicas e formas de aprendizagem baseadas na passividade e na repetição acrítica que possuem fortes chances de se tornar desprovidas de sentido aos estudantes. Com as análises desse estudo, busca-se legitimar também a emancipação de uma ação pedagógica que seja capaz de superar dualismos, de modo a conectá-los entre si, para que os conhecimentos oriundos da razão e sensibilidade, teoria e prática, pensamento e ação, possam transformar-se em experiências estéticas escolares que não desconsideram a dimensão estética, expressiva e relacional do sujeito.

No intuito de deslindar o objetivo proposto, é preciso estabelecer

direcionamentos específicos na busca por subsídios que respaldem a sua resolução. Esses encaminhamentos pretendem delimitar o escopo dessa investigação, de modo que os objetivos específicos procuram orientar os três capítulos que compõe essa dissertação.

Na busca pela compreensão conceitual e aprofundamento teórico, o primeiro capítulo pretende desenvolver o conceito de experiência estética em John Dewey; o segundo capítulo, busca desenvolver a noção de arte-educação aproximada a teoria pragmatista e, no terceiro capítulo, por sua vez, intenciona desenvolver a ideia de educação emancipadora à luz da literatura investigada.

Assim, os objetivos específicos são dispostos nos capítulos da seguinte forma: O primeiro capítulo busca investigar o que é uma experiência estética emancipadora e quais são as bases da experiência estética que contribuem para a educação.

O segundo capítulo propõe averiguar qual é a relação da disciplina de Arte para a educação emancipadora e se a arte educação é uma experiência estética, ou de outro modo, qual é o papel da experiência estética na arte-educação.

Por fim, o último capítulo pretende verificar como a experiência estética em arte-educação contribui para a educação emancipadora.

Nesta senda, para dar concretude a este trabalho, utiliza-se da pesquisa bibliográfica para dedicar-se à leitura da obra de John Dewey, e estudiosos do seu pensamento, para analisar o modo como a arte-educação, uma vez problematizada filosoficamente, revela potencialidade de experiências estéticas do cotidiano e pode ser elemento ético e político na construção de uma educação humanizadora preocupada com preceitos de uma sociedade democrática.

A opção pela pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico encontra respaldo em sua capacidade de promover conhecimento conceitual sobre determinado fenômeno e o aprofundamento do referencial teórico em investigação. Em conformidade com a finalidade do estudo, esse recurso metodológico, proporciona que o pesquisador elabore uma análise crítica, bem como, possibilita que, a partir dessa análise, elabore suas próprias contribuições a respeito do objeto de estudo.

Essa modalidade de pesquisa tem o propósito de levantar a literatura produzida e colocar o pesquisador frente ao arcabouço teórico desenvolvido sobre a temática da sua pesquisa. Para Marconi e Lakatos (2001, p. 43-44) “Esta modalidade de pesquisa é efetuada com intuito de levantar toda a bibliografia já publicada, seja

em forma de livros, revistas e publicações avulsas [...] Tem como finalidade colocar o pesquisador em contato direto com tudo que já foi escrito sobre determinado assunto”. Dessa maneira, é possível que o pesquisador tome conhecimento do já foi produzido sobre o assunto e assim possa se aprofundar em aspectos pouco explorados sobre a temática ou até mesmo trabalhar de modo inovador algum aspecto sobre o assunto tendo como parâmetros o que já foi produzido até então.

Aproximado ao pensamento de Marconi e Lakatos (2001) e Severino (2016, p. 106) ressalta a ideia de que “[...] a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.”. Assim, para Severino a pesquisa bibliográfica é realizada tendo por base registros já existentes, em materiais que foram produzidos por outros pesquisadores e devidamente registrados para a posteridade. Ou seja, o pesquisador não coleta dados diretamente na realidade, mas analisa e interpreta o que já foi produzido sobre o tema para embasar a sua própria pesquisa.

Ainda sobre a pesquisa bibliográfica, Gil (2008, p. 50) reforça a ideia que ela “[...] é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Em concordância com o autor, a pesquisa bibliográfica é uma espécie de investigação que não coleta de dados diretos da realidade concreta, mas analisa materiais que já existem sobre o assunto, permitindo a compreensão conceitual e o aprofundamento teórico sobre um determinado tema.

Em concordância com os autores para ser desenvolvida a pesquisa bibliográfica é necessário, portanto, a leitura e análise do material elaborado e sistematizado pela humanidade ao decorrer dos tempos sobre determinada questão. Em outros termos, é necessário debruçar-se analítico e reflexivamente em textos de livros, revistas ou artigos científicos para que se tenha compreensão daquilo que foi produzido e sistematizado sobre o assunto, e o pesquisador possa trazer suas contribuições a partir de suas reflexões e observações acerca da teoria estudada, articulada com suas experiências.

Por isso, para elaboração dessa pesquisa bibliográfica, o processo consistirá no levantamento e seleção do repertório pertinente que serão compostos substancialmente pelas obras de John Dewey, bem como de estudiosos de seu pensamento. Posteriormente, estas obras serão analisadas e incorporadas a esse estudo as principais contribuições dos autores, comentadores e demais pensadores que versam sobre o problema elencado.

Assim, na investigação do que consiste à experiência estética e como ela oferece elementos para uma arte-educação emancipadora a pesquisa bibliográfica busca investigar as contribuições de John Dewey e seus comentadores para desenvolver a análise como possibilitar, por meio da arte-educação a compreensão do que consiste à experiência estética e como ela pode oferecer elementos para uma arte-educação emancipadora.

Essa pesquisa justifica-se também à medida que se propõe gerar aprendizagem que promovam a sensibilidade estética diante do mundo. Em contato com arte-educação, a criança pode reconhecer a arte e desenvolver a percepção estética diante do mundo. Nas palavras de Dewey (2010b, p. 47) o autor ressalta que “A experiência estética é aquela que mais intensamente desperta a sensibilidade, educa o olhar e o ouvido e nos torna capazes de perceber significados que, de outra maneira, passariam despercebidos”.

Ao desenvolver a sensibilidade estética ao ver, ouvir e sentir a arte, o estudante começa a aprender a apreciá-la. Com a arte-educação, torna-se possível a comunicação como prática democrática de acesso à experiência artística acumulada, e aprende-se sobre seu sentido em si ou o que sua falta de sentido aparente representa quando se entra em contato com a vida e obra do artista, e o contexto histórico e social na qual foi concebida. Ademais, ao participar de experiências estéticas de arte-educação, o estudante também pode desenvolver habilidades artísticas dentre as quatro linguagens da arte, como as Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

A arte-educação contribui para a compreensão de nossa própria cultura, nosso modo de produzir, divulgar, ensinar e aprender arte. Sabemos que a arte é uma importante forma de manifestação humana, que se traduz por meio de produções elaboradas pelos sujeitos em relação a sua cultura. Ao mesmo tempo em que o indivíduo produz sua cultura, este é influenciado e modificado por ela. Nas palavras de Dewey (2010a, p. 557-558) “[...] toda cultura tem sua individualidade coletiva. Tal como a individualidade da pessoa de quem provém uma obra de arte, essa individualidade coletiva deixa sua marca indelével na arte que produz”.

A arte-educação pode ser, portanto, vetor de transformação social. quando possibilita que o sujeito obtenha informações que não teriam acesso de outra maneira que não com a arte e que revelam a formação da sua cultura, do seu contexto histórico, social e político, dando novos elementos que criem repertórios que o

permitam pensar reflexivamente e agir impulsionado e permeados pela Arte.

Assim como os códigos da linguagem escrita, os códigos da linguagem artística também são adquiridos por um processo de ensino e aprendizagem sistematizado (Dewey, 2010a). Por essa razão, durante o processo de escolarização devem ser oportunizadas múltiplas experiências artísticas e estéticas, especialmente às crianças.

Para Barbosa (2015b), a criança naturalmente tende a se expressar artisticamente pelo desenho ou pela cor. Porém, quando se limitam a seguir apenas seus impulsos, sem controle ou direcionamento algum, seu desenvolvimento será eventual. Segundo a autora, “É necessário, mediante crítica, sugestões e perguntas, excitar nela a consciência do que já fez e do que deve fazer” (Barbosa, 2015b, p. 83).

Barbosa (2015b) busca aspectos do universo da experiência estética dos aprendizes para trabalhar o ensino da arte com os estudantes e alargar suas experiências provenientes da linguagem artística. Para a autora, sem o suporte contextual, a aprendizagem da arte se resumirá a uma colagem cultural. Isso é problemático e remonta à desvalorização e à ineficiência do ensino da arte no país (Barbosa, 2015b). Daí a importância das reflexões filosóficas (estéticas) em arte-educação. Nas palavras da autora:

A ignorância e indiferença pelas necessidades reais e pela cultura do povo, junto com o desrespeito e desinteresse pelas experiências estéticas anteriores e pelos valores artísticos tidos e trazidos pelos próprios estudantes, [...] têm sido a principal causa da ineficiência do ensino da arte nas escolas públicas do Brasil (Barbosa, 2015b, p. 181-182).

Como pretendemos analisar nessa pesquisa, essas experiências artístico-estéticas que decorrem da linguagem da arte oportunizam a aprendizagem de vários conhecimentos. Dentre eles, destacam-se o desenvolvimento da sensibilidade estética, da imaginação e da criatividade para elaboração e leitura das diversas linguagens da arte. A arte-educação filosófica oportuniza a aprendizagem da comunicação e expressão de sentimentos por meio da produção e criação artística crítica. Além disso, também se aprende conhecimentos históricos, sociais e culturais que subsidiam a emancipação dos sujeitos.

Isso exemplifica a importância que arte e as experiências artística-estética tem para nós. Além do ensino e aprendizagem da arte pela arte, a linguagem artística

possibilita também outras formas de experiências (sociais, éticas, políticas, espirituais). Nos termos de Dewey, as experiências proporcionadas por essa linguagem “[...] acarretam um alargamento e aprofundamento de nossa experiência, tornando-a menos localizada e provinciana, na medida em que, por seu intermédio, captamos a atitude básica de outras formas de experiência” (Dewey, 2010a, p. 560-561).

Nesse sentido, esse estudo busca compreender a amplitude da experiência estética provenientes da arte-educação, quando compartilhada e comunicada, favorece o diálogo e a empatia para com o outro, criando condições para que o sujeito participe nas instancias sociais. Desse modo, a experiência artístico estética pode se tornar solo fecundo para o desenvolvimento dos preceitos éticos políticos e democráticos, que permitem que os sujeitos compreendam a si e o mundo de maneira reflexiva, possibilitando a sua emancipação.

2 DESENVOLVIMENTO

CAPÍTULO 1 - A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA EM JOHN DEWEY: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E FILOSÓFICOS

1.1. INTRODUÇÃO DO CAPÍTULO

John Dewey foi filósofo, psicólogo, educador, e cientista político e social norte-americano. Suas reflexões sobre experiência estética em palestras em Havard culminou na publicação da obra seminal intitulada “*Arte como experiência*” publicada inicialmente em 1934 e trazida para o Brasil pela primeira vez, na versão em português, em 2010. Considerado pragmatista por se preocupar em discutir questões que associam teoria e prática, suas ideias se mantêm atual servindo como referência para os debates que versam sobre filosofia, arte e educação. Nesse seguimento, a compreensão de experiência estética como conceito basilar de sua obra, ocupa lugar central também para as discussões propostas nesse estudo.

Em concordância com o autor, a experiência estética não se descola da vida humana, pelo contrário, ela deveria ser sua parte fundante. Nesse sentido, a arte pode ser o veículo da experiência estética. Para Dewey (2010), ao associar o desenvolvimento do pensamento, da ação e da emoção, pode atribuir-se unidade estética as experiências, tornando-as assim, mais significativas aos sujeitos. A filosofia sobre a arte e educação, pode ser, portanto, considerada referência de como se compreende a experiência estética e suas reverberações nos processos educativos, principalmente ao que concerne à arte-educação.

Dewey compreende a experiência estética como a base de toda atividade humana significativa. Em sua obra “*Arte como Experiência*” (2010) ele anuncia que pode ser por meio da experiência estética que o sujeito interage com o mundo, atribui sentido as suas ações, podendo reconstruir continuamente o próprio pensamento e, por conseguinte, seu modo de agir no mundo. Também nessa obra, o autor propõe romper com a dicotomia tradicional entre teoria e prática, razão e emoção, arte e vida, indicando que a experiência estética pode ser o ponto de culminância em que essas dimensões se integram e podem tornar-se poderosas fontes de crescimento humano.

Na busca pelo entendimento da experiência estética como integradora do pensar, do sentir e do agir, é possível perceber que ela fornece alicerces importantes

para alcançar uma prática pedagógica ativa e participativa. Dessa forma, reconhece-se o estudante como protagonista do processo de aprendizagem e, o professor por sua vez, é o agente incentivador do seu desenvolvimento, agindo como mediador de experiências significativas aos estudantes.

Por isso, Dewey critica concepções educacionais que reduzem a educação a práticas mnemônicas de transmissão de conteúdos ou a aquisição mecânica de habilidades que não produzem a reflexão sobre o que se aprende, de modo a gerar práticas esvaziadas de sentido. Em concordância com o autor, o verdadeiro aprendizado pode e deve emergir da experiência vivida, que articula reflexão e ação em um contexto de significado real aos estudantes. Assim, “[...] a primeira condição para haver crescimento é que haja imaturidade; o ser imaturo vive em um ambiente, reage a ele, e aprende com as consequências de sua ação [...]” (Dewey 2010b, p. 41). Tal perspectiva desloca o foco das tarefas esvaziadas de sentido, e caminha para a formação integral do sujeito, em que o estudante se desenvolve em contato com situações reais e conectadas ao seu contexto, nas quais o conhecimento adquire valor prático, estético e moral.

Embora essa pesquisa valha-se do estudo das experiências estéticas como mola propulsora para embasar o ensino da Arte - que está cada dia mais desvalorizado e ocupa menos espaço na educação escolar – a experiência estética não se resume a arte ou até mesmo a arte-educação. Ao contrário, Dewey não concebe a experiência estética como privilégio das artes ou como fenômeno restrito a especialistas (artistas ou arte-educadores), mas a dimensiona como uma qualidade possível em toda experiência humana que alcança unidade, continuidade e sentido.

Segundo Dewey, “[...] a experiência estética é aquela que mais intensamente desperta a sensibilidade, educa o olhar e o ouvido e nos torna capazes de perceber significados que, de outra maneira, passariam despercebidos [...]” (Dewey, 2010, p. 47). Essa afirmação é substancial para pensar a arte-educação, pois situa a estética como dimensão constitutiva da vida e não como algo que se refere ao adorno e ao supérfluo. Nesse contexto, para estimular a arte-educação, o papel da escola torna-se o de promover condições para que o estudante possa viver experiências estéticas advindas da observação e da criação artística, proporcionadas por meio de ações dialogadas que podem transformar o aprendizado do estudante em experiências carregadas de sentido.

Para Dewey, a educação torna-se condição inseparável da experiência

democrática e social permeadas pelo diálogo e participação. O autor afirma que a democracia deveria ser compreendida para além de uma forma de governo, mas deveria ser compreendida com uma forma de vida associada e comunicada e por isso ultrapassa as barreiras governamentais (Dewey, 2010). Assim, a experiência estética permeia a experiência democrática com valores éticos e políticos, ao promover a empatia, a cooperação e a participação dos sujeitos - aspectos essenciais à formação cidadã. Ana Mae Barbosa ao dialogar com as ideias de Dewey, reforça que o ensino de Arte deve “[...] excitar a consciência do que o aluno já fez e do que deve fazer [...]” (Barbosa, 2015, p. 83), reconhecendo o papel reflexivo e emancipador da arte-educação no desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes.

Partindo da concepção filosófica de Dewey que associa arte e educação, este capítulo tem por objetivo apresentar os fundamentos filosóficos e teóricos que sustentam a noção conceitual de experiência estética em Dewey e quais das suas bases contribuem para o desenvolvimento dos sujeitos, especialmente ao que refere ao processo de educação escolar. Intenciona-se analisar também o potencial emancipador da experiência estética, construindo-a como condição para o desenvolvimento de uma educação emancipadora, com potencial para formar sujeitos sensíveis, críticos e criativos.

Dessa forma, o primeiro capítulo dessa dissertação propõe-se desenvolver a compreensão e análise do conceito de experiência estética em John Dewey e de suas implicações na educação formal, sobretudo, ao que compete a uma educação com potenciais para promover a emancipação dos sujeitos. Para isso, buscar esclarecer algumas noções fundantes para a sua compreensão segundo a sua teoria, como: experiência, experiência estética, experiência educativa e deseducativa - de modo os definir e diferencia-los conceitual e filosoficamente. Desse modo, intenciona-se compreender as partes constitutivas da experiência estética, assim como, compreender como os elementos analisados podem corroborar para construção de uma experiência estética com potenciais para a emancipação dos sujeitos e suas implicações sociais.

Em suma, essa reflexão pressupõe que a experiência estética pode ser o cerne de uma educação humanizadora e libertadora, capaz de despertar no sujeito o desejo de conhecer, compreender, sentir e transformar a si, seu entorno e o mundo do qual fazem parte, por meio participação consciente, impulsionados essencialmente por uma ou mais linguagens da Arte.

No próximo tópico, iniciaremos essa discussão com a definição e análise de conceitos relacionados a experiência estética para fundamentar conceitualmente a compreensão da experiência estética e como ela pode tornar-se uma condição para viabilizar a educação emancipadora.

1.2. EXPERIÊNCIA, ESTÉTICA E FORMAÇÃO: DISTINÇÕES CONCEITUAIS A PARTIR DE JOHN DEWEY

A noção de experiência ocupa lugar central na filosofia *deweyana* e constitui-se como um dos eixos teóricos fundamentais da sua teoria, a partir do qual o autor elabora reflexões sobre educação, arte, estética e democracia. Para compreender a especificidade da experiência estética e sua relação com a educação emancipadora, torna-se necessário, delimitar o significado do termo experiência, tanto em sua acepção lexical quanto em sua elaboração filosófica, diferenciando-a de outras formas de experiências e esclarecendo seus desdobramentos educativos.

Do ponto de vista vocabular, o “*Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*” define a experiência como o “ato ou efeito de experimentar; prática de vida; conhecimento adquirido pela prática ou pela vivência” (HOUAISS; VILLAR, 2009). Essa definição indica que a experiência deveria envolver a ação, o contato direto com situações concretas e a produção de conhecimento a partir do que é vivido, não se restringindo a acumulação de informações abstratas, oriundas de uma teoria. Tal concepção aproxima-se, das ideias pragmatistas da teoria *deweyana*, para quem a experiência deve ser sempre um processo dinâmico de interação entre o sujeito e o ambiente.

Para Dewey, a experiência não deveria reduzir-se a um acontecimento isolado nem a uma sucessão de impressões fragmentadas. Ela deveria constituir-se na relação contínua e conectada entre organismo e meio, envolvendo ação e reação, fazer e sofrer, iniciativa e resposta. O autor afirma que “toda experiência resulta da interação entre um ser vivo e algum aspecto do mundo em que vive” (DEWEY, 1979). Essa interação é o que pode conferir sentido a experiência e a distingue de meras ocorrências episódicas. Nem tudo o que acontece a um sujeito, portanto, pode ser considerado como uma experiência no sentido pleno do termo para a teoria *deweyana*; para concretizar-se como uma experiência, faz-se necessário que o vivido produza consequências, relações e continuidades.

Esse entendimento filosófico da experiência permite compreender o porquê Dewey diferencia experiências que contribuem para o desenvolvimento humano daquelas que as empobrecem. No campo educacional, essa distinção se traduz na oposição entre experiências educativas e deseducativas. Uma experiência pode ser educativa quando pode ampliar as possibilidades futuras de ação e compreensão de modo a promover o crescimento. Ao contrário, uma experiência pode tornar-se deseducativa quando interrompe a continuidade da experiência, limita a curiosidade, inibe a reflexão ou ainda, produz hábitos que empobrecem a relação do sujeito com o mundo. Dewey respalda essa ideia quando defende que “uma experiência pode ser imediatamente agradável e, ainda assim, deseducativa, se tiver o efeito de restringir ou distorcer o crescimento ulterior” (DEWEY, 1979). A educação, nesse sentido, não se define pela intenção do educador ou pelo conteúdo transmitido, mas pela qualidade das experiências proporcionadas.

O conceito de crescimento delimita-se, portanto, como condição inseparável da noção de experiência em Dewey. Crescer não significa atingir um estado final de maturidade, mas ampliar continuamente as capacidades de agir, perceber, pensar e participar da vida social. O autor afirma que “a educação é um processo de crescimento, e não de preparação para um futuro remoto” (DEWEY, 1979). Assim, experiências educativas são aquelas que favorecem esse crescimento contínuo, mantendo aberta a possibilidade de novas experiências mais ricas e complexas daquelas já experienciadas pelos sujeitos.

Nesse horizonte que se insere a discussão sobre a estética e a experiência estética. Lexicalmente, o termo estética refere-se ao campo da sensibilidade e da percepção. O “*Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*” define estética como o “ramo da filosofia que estuda o belo e os fundamentos da arte, bem como a percepção sensível” (HOUAISS; VILLAR, 2009). Embora essa definição destaque a relação da estética com a arte, ela também aponta para seu vínculo mais amplo com a sensibilidade e com os modos de perceber o mundo.

Dewey amplia significativamente essa compreensão ao retirar a estética do domínio restrito às belas-artes e situá-la no interior da experiência humana. Para o autor, a estética não designa um tipo específico de objeto, mas se constitui como uma qualidade da experiência. A experiência estética ocorre quando os elementos da experiência: emoção, percepção, pensamento e ação, integram-se de modo orgânico, formando um todo coerente e significativo. Dewey observa que “temos uma

experiência quando o material experimentado percorre seu curso até uma conclusão, de tal modo que o fim é uma consumação e não uma cessação” (DEWEY, 2010). A consumação é, assim, um dos critérios centrais da experiência estética, pois indica que a experiência que se organiza internamente e é vivida como realização.

Diferentemente da experiência ordinária fragmentada, a experiência estética caracteriza-se para o autor, pela unidade, pela continuidade e pela intensidade significativa. Contudo, é importante destacar que nem toda experiência pode tornar-se estética, assim como nem toda experiência estética pode tornar-se educativa ou emancipadora. A experiência estética descreve a qualidade formal e sensível da experiência, mas não determina, por si só, seu valor ético ou pedagógico. É nesse ponto que se torna fundamental articular a estética à noção de crescimento.

Uma experiência estética pode tornar-se educativa quando, além de alcançar unidade e consumação, contribui para o crescimento do sujeito, ampliando sua sensibilidade, sua capacidade de julgamento e sua participação consciente na vida social. Quando, ao contrário, a experiência estética se fecha em si mesma, reforça a passividade ou interrompe a continuidade da experiência, fazendo que ela possa assumir um caráter deseducativo, ainda que seja formalmente intensa ou emocionalmente marcante. Dewey adverte que “o valor de uma experiência não reside simplesmente em sua intensidade imediata, mas nas relações e continuidades que ela estabelece” (DEWEY, 1979).

Dessa forma, a distinção entre experiência, experiência estética, experiência educativa e deseducativa permite compreender com maior precisão o papel da estética no interior da educação. A experiência estética, quando integrada a práticas educativas conscientes, pode favorecer processos formativos profundos, articulando sensibilidade e reflexão e, emoção e pensamento do indivíduo em torno da vida social. No entanto, quando dissociada do crescimento e da continuidade da experiência, ela perde seu potencial formativo.

Essa compreensão torna-se relevante para a arte-educação, tal como discutida nesta dissertação. Ao assumir a experiência estética como princípio pedagógico, a arte-educação não deveria limitar-se a transmissão de técnicas ou conteúdos artísticos de maneira desprovida de sentido, ao oposto disso, ela deveria proporcionar experiências integradas que qualificam a percepção, ampliam a imaginação e favorecem a construção de sentidos. Assim, a articulação entre experiência, estética e crescimento oferece fundamentos teóricos consistentes para pensar uma educação

comprometida com a formação integral e com a emancipação dos sujeitos no interior da vida democrática.

O próximo tópico dedica-se ao entendimento da filosofia da experiência de Dewey e na identificação dos fundamentos que a orientam, assim como, elas se articulam com essa investigação.

1.3. A FILOSOFIA DA EXPERIÊNCIA EM JOHN DEWEY

A experiência estética proposta por Dewey é o eixo medular do seu pensamento e constitui-se como o ponto de partida de sua filosofia da Educação e da Arte. Para o autor, conhecer, agir e sentir não se descolam. São dimensões associadas de um mesmo processo vital e contínuo. O ser humano, ao viver, age sobre o meio e pode ser, simultaneamente, transformado por ele. Essa concepção pretende romper com os dualismos - sujeito e objeto, teoria e prática, razão e emoção, - substituindo-as por uma compreensão dinâmica e relacional da existência. Dewey (2010b, p. 25) afirma que “[...] toda experiência é resultado da interação entre um ser vivo e algum aspecto do mundo em que vive [...]”, o que significa dizer que o conhecimento não é uma reprodução da realidade concreta, mas uma construção situada na ação sobre esta realidade.

Ao compreender a experiência como a atividade relacional entre o homem e o meio, o autor rejeita a visão meramente contemplativa do conhecimento e propõe uma epistemologia fundada na prática. O pensamento, segundo ele, pode ser um instrumento para solucionar problemas que emergem da experiência concreta do ser humano. “O pensamento é um modo de lidar com as dificuldades que surgem na experiência, e não um fim em si mesmo [...]” (Dewey, 1979, p. 135). Nessa perspectiva, a educação pode ser entendida como possibilidade de construção e reconstrução contínua da experiência, pois é nela que o sujeito pode experimentar, refletir, elaborar e testar hipóteses e, por conseguinte, aprender com as consequências de suas ações.

Na obra “*Democracia e Educação*”, Dewey (1979, p. 87) afirma que “[...] a educação é reconstrução ou reorganização da experiência que acrescenta ao significado da experiência e que aumenta a capacidade de dirigir o curso das experiências subsequentes [...]”. Essa definição expressa o caráter processual e cumulativo do aprendizado em que cada experiência vivida pode ampliar os horizontes

conceituais dos sujeitos e prepará-los para experiências subsequentes. O conhecimento, portanto, pode ser entendido como um processo contínuo e dinâmico, que se faz e refaz no contato com a realidade e na interação com os outros. Tal compreensão possui profundas implicações pedagógicas, pois desloca o foco da educação de um modelo tão somente transmissivo para um modelo ativo, participativo e reflexivo, centrado na ação reflexiva e na experiência do sujeito.

Ao pensar a experiência como unidade entre ação e reflexão, Dewey distancia-se de concepções empiristas e mecanicistas. Para ele, a experiência não deveria ser o simples acúmulo de situações vividas ou sensações, mas organização inteligente das experiências. O que pode tornar uma experiência significativa é a sua qualidade de continuidade e de coerência interna, ou seja, o modo como as partes se articulam para formar um todo com sentido. O autor explica que “[...] na experiência, cada parte flui livremente, sem interrupção, para o que vem a seguir. Ao mesmo tempo, não se trata de uma sequência ininterrupta, mas de uma série de partes que se sustentam umas às outras [...]” (Dewey, 2010a, p. 109). Em concordância com essa passagem, o autor demonstra que uma experiência pode tornar-se estética à medida que possui unidade e ritmo, e pedagógica à medida que é capaz de produzir sentido e direção.

Portanto, a experiência pode ser educativa quando gera aprendizagem a partir da experiência refletida e reorganizada. Para Dewey esse processo pode culminar no pensamento reflexivo, que consiste em examinar as consequências de uma ação, estabelecer relações entre conceitos, ações e sujeitos, podendo projetar novas possibilidades de ação permeadas pela reflexão. O pensamento reflexivo não deve se resumir ao raciocínio lógico, mas condiz com o ato criativo de interpretação e reconstrução da experiência. Segundo o autor, “[...] pensar é procurar, investigar; é olhar em torno para ver o que está envolvido numa determinada situação [...]” (Dewey, 1979, p. 153). Nesse sentido, o pensamento reflexivo pode tornar-se parte constitutiva da experiência educativa. Ao vincular a ação e reflexão numa prática educacional investigadora, ela torna-se uma promessa de transformação da experiência, podendo ser também, propulsora da emancipação humana.

Ao pensar a educação no contexto democrático, em que toda ação implica em um ato político atravessado por preceitos éticos e morais, Dewey amplia o conceito de experiência para o campo social. A experiência não ocorre isoladamente no sujeito, mas na interação com os outros, mediada pela comunicação e pela cultura das quais

pertencem. Por isso, ele sustenta que “[...] a comunicação é o método pelo qual as pessoas participam da experiência uma das outras [...]” (Dewey, 1979, p. 12). Esse argumento revela que aprender pode torna-se também um ato de convivência comunitária e social. A escola coloca-se como espaço de trocas, capaz de proporcionar experiências coletivas em que o estudante pode aprender colaborando, investigando e criando em conjunto com seus pares e professores. Assim, a educação pressupõe a indissociabilidade da vida democrática para a construção de uma sociedade verdadeiramente participativa.

A concepção de experiência em Dewey articula as dimensões epistemológicas, éticas e estéticas da formação humana. Não se trata apenas de um processo de aquisição de conhecimento, mas de um movimento vivo e contínuo no qual o sujeito deveria desenvolver responsabilidade por suas ações e consciência das consequências que delas decorrem, configurando, assim, uma dimensão ética da experiência. Ao mesmo tempo, a experiência pode assumir uma dimensão estética, à medida que diz respeito à sua qualidade interna, ou seja, a harmonia entre suas partes e a possibilidade de ser vivida como um todo unificado e significativo. Essa dimensão estética da filosofia de Dewey, traz à tona a possibilidade de atribuir sentido ao vivido. É nesse horizonte que a experiência pode afirmar-se como base sensível e criadora da educação, manifestando-se de modo privilegiado por meio da arte e das experiências estéticas.

Como assinalado nessa dissertação, a integração entre pensamento e ação, emoção e reflexão constitui o núcleo do que Dewey compreende como crescimento. Para o autor, crescer não deveria significar atingir um estágio final de desenvolvimento nem alcançar um modelo ideal previamente estabelecido, mas, sim o caminho para ampliar continuamente as possibilidades de experiências significativas para os sujeitos. O crescimento pode traduzir-se no próprio movimento da vida humana em interação com o mundo, no qual o sujeito pode se tornar progressivamente mais capaz de perceber, compreender, julgar e agir de modo consciente. Dewey afirma que “uma vez que o crescimento é a característica da vida, a educação é idêntica ao crescimento; não tem fim além de si mesma” (DEWEY, 1979, p. 50). Essa afirmação evidencia que o crescimento não pode ser reduzido a um resultado externo a experiência, mas deveria realizar-se na própria integração das dimensões cognitivas, afetivas e práticas do viver. Assim, quando pensamento e ação passam a operar de forma associada, e quando emoção e reflexão se articulam no

interior da experiência, o sujeito pode ampliar sua capacidade de aprender com aquilo que vive, de atribuir sentido as próprias ações e de participar de modo mais consciente das instâncias sociais da vida. O crescimento, nesse horizonte, constitui o princípio formativo fundamental de uma educação comprometida com a experiência, a democracia e a emancipação humana.

A título de exemplo, pode-se considerar a situação em que um adolescente estuda sobre o grafite, sem vivenciá-lo de alguma forma. Nesse caso, o conhecimento tende a permanecer dissociado de sua experiência concreta, podendo não adquirir sentido para o estudante e, por isso, ser facilmente esquecido ou descartado. Em oposição, quando o estudante tem a oportunidade de aprender sobre essa manifestação da arte urbana, de modo articulado, envolvendo o estudo de seus fundamentos, contextos e artistas, e a investigação coletiva de questões que desejam expressar a partir de sua realidade escolar, no fazer artístico, a aprendizagem assume outra qualidade. Ao participar da criação e da composição de um mural coletivo, construído a partir da reflexão e da produção conjunta da turma, o conhecimento deixa de ser apenas informativo e torna-se significativo, pois é vivido, comunicado e relacionado a própria vida do sujeito, configurando-se como uma experiência estética formativa que proporciona o crescimento dos estudantes.

É justamente esse tipo de experiência que fundamenta a concepção de educação em Dewey. Quando a escola cria condições para que os estudantes vivenciem experiências estéticas integradas, a educação deixa de ser mera transmissão de conteúdos e passa a configurar-se como processo de crescimento. Ao favorecer situações em que pensamento, emoção e ação articulam-se de modo significativo, a prática educativa promove continuidade da experiência e amplia as possibilidades de aprendizagem futura. Assim, a experiência estética assume um papel formativo central, contribuindo para uma educação comprometida com a autonomia do pensamento, a sensibilidade e a participação consciente na vida social.

A educação, nesse sentido, pode configurar-se como o processo pelo qual o ser humano amplia sua capacidade de experimentar, interpretar e atribuir sentido ao mundo. Nesse contexto, o professor deveria atuar como mediador da experiência, proporcionando situações que estimulem a curiosidade, o questionamento e a reflexão, de modo a garantir continuidade e interação entre as experiências vividas. Dewey enfatiza que “[...] a tarefa do educador é selecionar o tipo de experiências presentes que viverão frutificamente e criativamente em experiências subsequentes

[...]” (DEWEY, 2010b, p. 78).

Em síntese, a filosofia da experiência em Dewey fundamenta-se em uma concepção de educação pautada num processo ativo, reflexivo e potencialmente transformador. Nesse caso, a aprendizagem deveria ocorrer quando o sujeito participa de forma consciente, reflete sobre suas ações e interpreta as consequências de sua prática, organizando e reorganizando continuamente o sentido sobre aquilo que vive. Essa filosofia pode fornecer elementos importantes para seja possível compreender a experiência estética como forma mais completa de experiência, na qual o agir humano atinge plenitude e integração durante esse processo.

O próximo tópico, busca discutir elementos constitutivos da experiência estética e em que medida eles podem contribuir para os propósitos desse estudo.

1.4. A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: INTEGRAÇÃO ENTRE PENSAMENTO, EMOÇÃO E AÇÃO

A experiência estética ocupa lugar privilegiado na filosofia de John Dewey, pois, ela é capaz de expressar a intensificação qualitativa da experiência, ou de outro modo, ela pode representar a forma mais completa de experiência humana. Como mencionado de antemão, a experiência estética é aquela em que deveria articular-se de modo integrado, contínuo e significativo aos sujeitos, pensamento, emoção e ação. O autor argumenta que a tarefa da filosofia da arte deveria ser “[...] restabelecer a continuidade entre as formas refinadas e intensificadas de experiência que são as obras de arte e os eventos, atos e sofrimentos do cotidiano [...]” (Dewey, 2010, p. 60). Com essa afirmação, o autor sugere o rompimento com a tradição que isolou a arte do campo da vida comum, propondo que a experiência artística estética não deveria pertencer a um domínio separado da vida, mas, constituir uma maneira de viver e perceber o mundo associado a vida cotidiana e não apenas ligados a museus e destinados a algumas poucas classes sociais.

Para Dewey, a experiência estética deveria ser uma experiência unificada, ou seja, precisa ter início, desenvolvimento e conclusão de modo que as partes são conectadas, de forma a se atribuir sentido na sua totalidade. De outro modo, a experiência estética se diferencia das experiências fragmentadas e dispersas do cotidiano e, portanto, deseducativas, porque possui um sentido de totalidade, um fluxo contínuo no qual cada parte se conecta a seguinte, culminando em um fechamento

pleno. Para Dewey (2010), a unidade é o que pode conferir à experiência estética o caráter do qual o ator denomina como consumação – um dos termos basilares do seu pensamento, que já foi retratado no decorrer desse texto. Para ele, a consumação não se trata da simples cessação da atividade, mas do seu término pleno, no qual o sujeito reconhece e atinge a completude da experiência vivida. Essa ideia de consumação é exemplificada no trecho que o autor destaca que “Um jogo é praticado até o fim; seu encerramento é uma consumação, e não uma cessação.” (Dewey, 2010, p. 110), indicando que a experiência estética se realiza como um todo integrado, sem fragmentação, em que as partes se relacionam organicamente.

Essa concepção de experiência estética está profundamente ligada a ideia de integração das dimensões humanas. Como já indicado, Dewey defende a superação entre os dualismos razão e emoção, corpo e mente, teoria e prática. Para ele, o conhecimento deveria nascer da interação viva entre o sentir, o pensar e o agir em que “Não é possível dividir, numa experiência vital, o prático, o emocional e o intelectual um do outro e colocar as propriedades de um contra as características dos outros. A fase emocional une as partes em um todo único.” (Dewey, 1980, p. 55). Esse excerto revela que a emoção não deveria ser considerada como um elemento acessório, mas como o princípio organizador e fundante da experiência estética e significativa; ela pode conferir direção, ritmo e unidade a ação dos sujeitos.

O valor educativo da experiência estética reside diretamente dessa integração orgânica. Quando o sujeito age com intencionalidade e sensibilidade, orientado por um propósito que faz sentido para ele, o aprendizado pode-se tornar significativo e duradouro, perpetuando-se e o acompanhando durante a sua vida. Dewey compreende a arte como possibilidade ou espaço privilegiados onde essa integração pode-se realizar com maior intensidade. Para ele, a obra de arte pode ser a propulsora da integração e unificação da experiência estética, associando aspectos cognitivos, emocionais e atitudinais (Dewey, 2010). Nesse contexto, o ato criativo não deveria ser apenas a produção de obras de arte, mas um processo reflexivo e emocional de elaboração da experiência. A arte, enquanto experiência estética, representa o momento em que a vida adquire forma, sentido e expressividade para os sujeitos.

Como assinalado previamente, Dewey (2010) destaca que a experiência estética pode emergir quando há condições para o envolvimento total e pleno do sujeito com a situação vivida por ele - quando percepção, sentimento e pensamento

podem vir a se entrelaçar na interação com o mundo ao seu entorno. A experiência pode tornar-se estética “[...] quando a energia vital que a sustenta é integrada em uma estrutura, e quando essa energia se organiza em torno de um fim sentido e experimentado como próprio [...]” (Dewey, 2010, p. 86). Assim, o aspecto estético da experiência não deveria ser uma categoria restrita a contemplação, mas um modo ativo de viver e aprender, em que o sujeito participa da construção de significados. Essa compreensão aproxima a experiência estética da educação, pois ambas buscam provocar o crescimento ao despertar atenção, emoção e reflexão.

A dimensão estética da experiência pode delimitar-se também como dimensão ética e social, pois tende a envolver o modo como nos relacionamos com o outro e com o mundo ao nosso entorno. Ao educar a sensibilidade, a experiência estética pode ampliar a capacidade de perceber nuances, de valorizar os detalhes e de reconhecer a beleza presente nas situações ordinárias e comuns do cotidiano. Em concordância com Dewey (2010) a experiência estética tem grande potencial para tornar-se a propulsora da aprendizagem, da sensibilidade, da educação, da escuta e do olhar para desenvolver percepções que de outra maneira poderiam passar despercebidos. Nesse sentido, aprender por meio da arte viabiliza a visão e o sentir, pelos sujeitos, de novas maneiras e compreender a realidade em sua complexidade sensível.

Na educação, essa perspectiva sugere que o ensino não deveria restringir-se a transmissão de conteúdos formais, mas se constituir como experiência significativa, em que os estudantes possam experimentar, criar e refletir sobre o que fazem. A título de referência, para além de aprender sobre a história da arte e seus movimentos artísticos, a arte-educação deveria oportunizar a realização experiências que façam que os estudantes possam refletir sobre a teoria de forma culminar numa produção artística, criada nos moldes reflexivos - como o exemplo da atividade do grafite, mencionado anteriormente. Nessa seara, para Dewey (2010b), o professor tem potencial de mediar de as experiências estéticas, aquele que deveria criar condições para que a ação e a reflexão se unam em uma prática viva e criadora e os estudantes por sua vez, são incentivados a se expressar e deixar fluir sua criatividade no fazer artístico participando ativamente no seu desenvolvimento e do seu crescimento. Ele é capaz de promover experiências que se tornem unificadas e criem bases sólidas para se desenvolver em experiências subsequentes.

A experiência estética, ao integrar emoção e pensamento, possibilita que o

sujeito desperte para uma forma mais profunda de compreensão de si e do seu entorno, reverberando na sua maneira de agir diante do mundo. Essa integração confere à educação um caráter emancipador, pois permite que o estudante não apenas aprenda conteúdos, mas sobretudo, possa desenvolver a capacidade de sentir, julgar e agir com liberdade e responsabilidade. O despertar da sensibilidade estética - advindas do aprendizado artístico, pode ser, portanto, a condição para o desenvolvimento ético, uma vez que intenciona perceber o outro e a realidade sob novas perspectivas, que de outras formas poderiam não serem notadas.

Barbosa, ao interpretar o legado de Dewey para a arte-educação, destaca que o ensino da Arte pode favorecer o diálogo entre as experiências pessoais dos estudantes e os conteúdos culturais, de modo a favorecer as experiências estéticas. Para ela, a aprendizagem artística deveria estimular a reflexão sobre a própria experiência estética, promovendo o autoconhecimento e a construção do sentido. A autora ainda adverte que a indiferença às experiências culturais e estéticas dos estudantes pode levar à ineficiência do ensino e à aprendizagem da arte no país (Barbosa, 2015). Nesse sentido, a integração entre pensamento, emoção e ação torna-se também um princípio de inclusão, de valorização, de diversidade cultural e, por conseguinte, da própria arte. O sujeito que se sente livre para expressar por meio da arte suas particularidades culturais, pode enaltecer suas regionalidades de modo a valorizar as especificidades que os constituem no mundo e formam sua identidade.

A experiência estética, em Dewey, pode delimitar-se também como uma forma de conhecimento, pois pode envolver a compreensão do significado conceitual por meio da sensibilidade, da imaginação e da reflexão. Ao contrário da ideia tradicional de conhecimento como representação conceitual, a estética propõe um saber encarnado na experiência. Quando o estudante pinta, dança, representa ou compõe, ou seja, expressa-se em alguma linguagem artística, pode não apenas expressar suas emoções e sentimentos, mas elaborar pensamentos e compreender o mundo de forma concreta. O autor destaca que “[...] a arte é experiência, e a experiência é sempre experiência de fazer e de sofrer, de agir e de padecer.” (Dewey, 2010, p. 86). Assim, o ato de criar pode implicar dimensões como: ação e receptividade, esforço e contemplação, razão e sentimento — dimensões que deixam de ser dualistas e equilibram-se no movimento contínuo do aprender.

Como exposto acima, a integração entre pensamento, emoção e ação, própria da experiência estética, tem potencial para constituir-se como parâmetro

nuclear da formação integral do sujeito. Essa concepção *deweyana* intenciona ultrapassar a ideia de ensino técnico ou utilitário da arte, a fim de promover uma educação que valoriza a imaginação, a criatividade, a sensibilidade e a reflexão crítica. Ao desenvolver experiências artísticas e estéticas, o estudante pode adquirir a capacidade de ampliar sua percepção do mundo, alcançar novas formas de expressão, além de desenvolver hábitos de observação, empatia e colaboração. A arte, nesse sentido, não deveria ser um fim em si mesma, mas um meio de humanização e de emancipação dos sujeitos, pois, ao integrar o sentir e o pensar, permite que o sujeito atue sobre o mundo de modo reflexivo, consciente, imaginativo e criativo.

Em resumo, a experiência estética em Dewey pode ser a mais elaborada forma de experiência, porque é capaz de unificar as dimensões cognitiva, afetiva e prática da vida humana. Essa unificação do pensar, sentir e agir deveria ser a base de uma educação que busca não apenas transmitir saberes, mas formar sujeitos sensíveis e críticos, capazes de se expressar diante do mundo, de modo a compreender a beleza e o valor do viver em sociedade.

No tópico seguinte, aprofundaremos essa dimensão social da estética, discutindo o papel da arte como forma de comunicação e expressão democrática no pensamento de Dewey.

1.5. A ARTE COMO EXPERIÊNCIA E COMUNICAÇÃO

A arte para Dewey, não deveria ser um produto isolado, destinado a museus e mostras de arte e, tampouco um privilégio das elites, como mencionamos anteriormente. Ela consiste em uma forma de comunicação humana, enraizada na experiência cotidiana e nas relações sociais. O autor lembra-nos, que, nas sociedades antigas, “[...] as artes do drama, da música, da pintura e da arquitetura [...] não tinham nenhuma ligação peculiar com teatros, galerias ou museus. Faziam parte da vida significativa de comunidades organizadas.” (Dewey, 2010, p. 66) A arte, portanto, deveria ser compreendida como um modo de viver e se expressar em comunidade, de compartilhar emoções, ideias e valores, constituindo-se como meio de expressão e da experiência humana coletiva.

Ao propor e defender a reintegração da arte a vida comum, Dewey critica a

separação moderna entre arte e cotidiano, consequência da fragmentação das práticas culturais atuais e do distanciamento entre trabalho manual e criação intelectual. Para ele, os museus e galerias, podem isolar a obra de arte de seu contexto e, por isso, podem convertê-la em objeto de contemplação passiva. “Nossos museus e galerias, nos quais as obras de arte são recolhidas e armazenadas, ilustram algumas das causas que agiram no sentido de segregar a arte e de criar para ela um campo separado.” (Dewey, 2010, p. 68). Em concordância com o autor, esse isolamento da arte da vida comum demonstra um sintoma de alienação cultural que pode distanciar as pessoas de consumir e apreciar arte. Isso pode resultar também na perda da sensibilidade social, ao impedir que a experiência artística e estética exerça sua função educativa e desenvolva seu potencial transformador em camadas sociais em que a arte só pode ser acessada e fazer sentido quando integrada a vida cotidiana.

A crítica de Dewey acerca do descolamento da arte do cotidiano tem um forte componente social e político. Ao discutir as condições históricas dessa separação, ele observa que “[...] quase todos os museus europeus são, entre outras coisas, memoriais da ascensão do nacionalismo e do imperialismo [...]” (Dewey, 2010, p. 69). Assim, o espaço institucionalizado da arte - o museu - revela, as relações de poder que determinam o que é considerado artístico, belo ou digno de preservação e quem por sua vez pode acessá-lo. Nesse sentido, a europeização da arte tem se tornado comum, de modo que várias linguagens da arte podem retratar temas que traduzem o gosto das elites, para as elites.

De acordo com Dewey, ao deslocar a arte do cotidiano para o domínio estritamente das classes burguesas, seu potencial comunicativo e democrático tende a ser esvaziado. Ao aproximar a arte do cotidiano, ela pode alcançar diferentes esferas sociais, e trazer à luz outras formas de perceber a arte e, por conseguinte, o belo - oriundo da arte urbana, da arte africana e dos povos originários, por exemplo. O papel da filosofia estética proposta pelo autor, deveria ser exatamente o de restituir a arte o seu caráter social e experiencial, podendo reaproximar-la da vida e das experiências comuns das pessoas das demais camadas sociais da sociedade moderna,

Essa concepção da arte como comunicação está profundamente ligada a noção de democracia como modo de vida, defendida por Dewey em *Democracia e educação* (1979), em que defende a democracia como uma possibilidade de vida associada em que a experiência deveria ser comunicada. (Dewey, 1979). Nessa

perspectiva, a comunicação para o autor, deveria ser o princípio que torna possível o convívio, a aprendizagem e a construção coletiva de valores. A arte, ao expressar sentimentos e experiências humanas que transcendem a barreira linguística, pode assumir uma forma privilegiada de comunicação democrática, pois interage com pessoas de diferentes grupos sociais e culturais, possibilitando o encontro entre diferentes perspectivas e sensibilidades.

A arte, em Dewey, pode torna-se, portanto, inseparável da dimensão comunicativa. O autor observa que, “[...] ao comunicar, o artista amplia e intensifica a experiência de outros, enquanto dá forma à sua própria experiência [...]” (Dewey, 2010, p. 213). A comunicação coloca a arte como um processo de troca simbólica e emocional, no qual tanto o criador quanto o público participam ativamente. A comunicação permite que a arte transcenda as barreiras meramente contemplativas e elitistas e aproxime-se das experiências da vida cotidiana. Por isso, a experiência estética tem a possibilidade de completar-se quando pode ser compartilhada e comunicada: “A obra de arte só é completa na medida em que funciona na experiência de outros. Ela continua a viver e a frutificar na medida em que é assimilada à experiência de quem a observa e compreende.” (Dewey, 2010, p. 216). Esse entendimento deveria conferir a arte um papel pedagógico fundamental: o de formar sujeitos sensíveis, comunicativos e participativos, capazes de compreender e expressar a complexidade da vida humana.

Dewey entende que o ato artístico, em suas diferentes linguagens, deveria ser sobretudo, um ato de experiência comunicativa. A criação, a apreciação e a interpretação da arte são momentos distintos de um mesmo processo, que deve transcender a mera contemplação. A relação entre o fazer artista e o público que acessa e interpreta a arte, não deveria ser hierárquica, mas se conduzir numa relação dialógica, em que ambos participem na sua produção do sentido. A arte, nessa perspectiva, pode ser também uma ferramenta pedagógica sensível porque pode criar condições para que o sujeito produza sentidos e reconheça-se como participante ativo de uma cultura e comunidade compartilhada.

Para Dewey, a arte pode cumprir a função de mediação, pois é capaz de traduzir sentimentos individuais e particulares de um povo, em formas simbólicas que podem ser compreendidas por outros – em diferentes tempos, linguagens e contextos - criando pontes entre experiências pessoais e universais. O caráter comunicativo da arte pode ser a dimensão que a torna educativa. “A arte é a expressão da vida em seu

sentido mais pleno, e seu papel é tornar a experiência mais intensa e mais consciente de si mesma [...]” (Dewey, 2010, p. 213). Essa concepção é capaz de aproximar a arte do ideal democrático de viabilizar a participação e inclusão, pois, sugere que todo ser humano deveria experienciar e compreender experiências estéticas, desde que lhe sejam proporcionados as condições e os meios para isso.

Barbosa (2015) interpreta esse princípio ao afirmar que o ensino da arte deveria proporcionar sobretudo, experiências estéticas, além de democratizar o acesso e a produção cultural. Para a autora, “[...] a arte é um meio de comunicação e de conhecimento que permite à criança compreender o mundo e expressar suas emoções e ideias [...]” (Barbosa, 2015, p. 79). Assim, a arte-educação, inspirada nos preceitos *deweyanos*, pode tronar-se uma maneira de perceber e fazer o mundo, capaz de criar oportunidades para que os estudantes possam desenvolver suas próprias formas de expressão e comunicação, dialogando com as produções artísticas da sua cultura e de outras culturas, das quais têm acesso e que mais lhe apeteçam. A experiência estética pode tornar-se, assim, um potente instrumento de emancipação, pois, pode ampliar os horizontes dos estudantes, sua percepção de si e do mundo, além de fortalecer o desenvolvimento da capacidade de diálogo e de empatia para com os outros.

A dimensão comunicativa da arte também pode implicar na educação do olhar e da escuta, oportunizando que o sujeito possa perceber as miudezas e detalhes do seu entorno, além de desenvolver a atenção e a sensibilidade diante das demandas sociais presentes no dia a dia. Em tempos marcados pela superficialidade e pela rapidez das informações, com a popularização da internet e das redes sociais, o cultivo da sensibilidade estética assume um papel ético: o de desacelerar, observar, escutar e perceber o outro e o mundo em todas as suas questões e especificidades. Dewey (2010, p. 166) destaca que “[...] a obra de arte só se completa na experiência estética do espectador [...]”, indicando que o ato de apreciar a obra pode ser, simultaneamente, um ato de participar da criação de significados. O espectador ativo deveria ser aquele que pode perceber as relações entre forma, conteúdo e emoção, construindo e ressignificando em si mesmo, o processo criador. Essa atitude reflexiva pode ser, portanto, educativa, pois, com ela pode-se aprender a olhar e escutar com atenção o mundo e a maneira com que os sujeitos a compreenda. Ademais, com isso, é possível também respeitar diferentes pontos de vista, mesmo que diferentes dos deles.

A arte, como experiência e comunicação, pode desempenhar, a função formadora e socializadora. Por meio dela, os sujeitos não apenas podem expressar-se, como também podem aprender a colocarem-se no lugar do outro, a partilharem sentimentos e, a elaborarem e reelaborarem significados. Essa função comunicativa da arte é o que a torna indispensável na escola. Ao introduzir práticas artísticas significativas no currículo, o professor pode ampliar o campo da linguagem dos estudantes, seja ela verbal, visual, ou sonora, assim, como pode expandir seu campo de percepção, intencionando criar neles situações de convivência e diálogo que favorecem o desenvolvimento social, moral e emocional deles. É por isso que Dewey (1979, p. 395) anuncia que “[...] todos os objetivos e valores desejáveis da educação são, em sua essência, morais [...]”. Deste modo, pode-se compreender a educação estética como caminho viabilizador de uma educação para a convivência compartilhada, que se liga intrinsecamente aos princípios éticos e morais que sustentam uma sociedade mais justa e equânime.

Destarte, ao assumir o pensamento *deweyano* que coloca a arte como experiência de comunicação, significa reconhecer seu potencial integrador na formação humana. A arte pode educar porque comunica algo; pode comunicar porque desperta emoção, imaginação, criatividade e a reflexão; e pode formar porque transforma a experiência individual em experiência compartilhada. Essa concepção fundamenta a concepção da arte-educação democrática, voltada a emancipação do sujeito e a humanização das relações sociais.

O próximo tópico, busca desenvolver elementos que fundamentem e possibilitem a compreensão da dimensão emancipadora da experiência estética de Dewey.

1.6. A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COMO BASE PARA A EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

A experiência estética, na filosofia de Dewey, deveria transcender o domínio do belo e alcançar a dimensão ética, política e democrática. Ele refere-se à qualidade das relações humanas e a possibilidade de os sujeitos participarem ativamente da construção de significados e sentidos no mundo. Para o autor, a estética deveria tornar-se inseparável da vida democrática, uma vez que pode educar o olhar, a escuta e a sensibilidade de modo a possibilitar a convivência, a liberdade e o respeito a mútuo

perante o diverso e suas relações com a sociedade. Dewey (2010) salienta que o processo estético tende ser ao mesmo tempo, cognitivo, moral e transformador. Assim, a arte pode tornar-se uma experiência emancipadora na medida em que permite ao sujeito possa compreender-se e expressar-se, atuando com autonomia e criticidade sobre a realidade.

A estética, em Dewey, não deveria reduzir-se a teoria do belo, mas constituir uma filosofia da experiência de vida que orienta a prática educativa. Assim, a experiência estética pode ser emancipadora porque rompe com a passividade, em que o sujeito é mero espectador, proporcionando a ele torne-se agente do próprio processo de percepção, criação e julgamento da arte. De acordo com Dewey (1979), a educação estética, portanto, pode ser moral porque tende a envolver escolhas e valores que dimensionam as ações e, tem potencial emancipador porque pode formar sujeitos conscientes das suas escolhas. A experiência estética pode tornar-se, assim, um modo de exercício da liberdade e da responsabilidade contínua.

Para Dewey, a aprendizagem deveria ser um processo no qual o conhecimento pode construir-se na interação com o outro e na experiência compartilhada e contextualizada. A experiência estética, nesse contexto, pode tornar-se o campo sensível dessa comunhão, o lugar onde o eu e o outro relacionam-se mutuamente na realidade concreta, podendo experienciar no processo qualidades como: a empatia, criação e imaginação, na construção coletiva do saber. A relação educativa deveria ser uma troca de experiências e de sensibilidades individuais, que tornam a construção do conhecimento, uma ação compartilhada e comunicada. Essa relação de reciprocidade coloca-se também como princípio de uma estética democrática.

Ao unificar as dimensões cognitivas, atitudinais e sentimentais, Dewey (2010a) salienta que essa integração deveria ser a base da liberdade humana: o pensamento pode se tornar criador quando se enraíza na experiência e, simultaneamente, a ação pode se tornar significativa quando é iluminada pela reflexão. A estética, nesse contexto, coloca-se como possibilidade da reconciliação entre razão e emoção, entre o fazer e o compreender, uma reconciliação que, na educação escolar assume caráter emancipador, pois, tende a romper com a rigidez das práticas tradicionais e com a fragmentação entre teoria e prática. Quando o estudante vive a arte como experiência estética, ele pode aprender a pensar com sensibilidade e a sentir com consciência, desenvolvendo, assim, uma forma de

liberdade interior e crítica.

A emancipação, para Dewey, não deveria ser um estado a ser alcançado, mas um processo contínuo de crescimento, em que as experiências estéticas se ligam umas nas outras, ampliando seu repertório e seus horizontes. O autor defende que aprender deveria ser um processo que acontece com autonomia, pois cada nova experiência amplia o repertório de significados e potencializa a liberdade do sujeito de agir e pensar por conta própria. A educação estética, ao mobilizar a imaginação e o pensamento criativo, tem grande potencial de participar desse mesmo processo de libertação: ela pode ensinar a perceber o mundo de outro modo e, conseqüentemente, pode transformá-lo.

A experiência estética, neste contexto, é o campo sensível da conscientização, pois pode educar o olhar e a escuta. Isso significa a possibilidade de aprender a perceber as injustiças, mazelas, as belezas e as possibilidades de agir conscientemente a esse respeito. A arte, ao despertar a imaginação e a empatia, pode formar sujeitos capazes de compreender o outro e de agir eticamente no mundo. Nessa perspectiva, Barbosa (2015a), nos lembra que a arte deveria ser essencial para a formação da cidadania, pois ela tende a se importar com as necessidades reais de uma sociedade e suas particularidades culturais.

Em concordância com a autora, a arte-educação deveria ser entendida como instrumento de conscientização cultural, que pode promover o reconhecimento da identidade de si e de um povo. Desse modo seria possível aprender a respeitar os valores, a diversidade e a alteridade. A educação estética, nesse sentido, pode ser emancipadora pois, possibilita que os sujeitos compreendam e valorizem sua própria cultura, ao mesmo tempo em que se abram ao diálogo com outras formas de expressão e pensamento, podendo assim, se delimitar também como uma prática democrática. Essa perspectiva coincide com a visão de Dewey, para quem a arte pode ser uma linguagem universal, capaz de unir as pessoas por meio da comunicação sensível.

O caráter emancipador da estética também é defendido por Read (2001), que considera a educação pela arte o caminho possível e mais eficaz para a formação integral. Para ele, a arte é a ponte para a formação da consciência humana pautada nos padrões morais. O autor partilha com Dewey a ideia de que a arte pode desenvolver a liberdade e o julgamento, pois, educa os sentidos e a imaginação de modo integrado. A educação estética, ao promover o desenvolvimento equilibrado da

emoção e da razão, pode conduzir a autonomia do pensamento e ao respeito a diversidade. Essa formação sensível pode ser também uma formação política, pois ensina a agir no mundo de modo criador e solidário.

Outro autor que amplia essa discussão é Irwin (2013), ao propor a ortografia como metodologia que une arte, pesquisa e ensino. Ele explica que o processo de aprender e ensinar arte deveria ser, ele mesmo, uma forma de uma experiência estética que pode transformar o educador e o educando em coautores do conhecimento, num processo ativo de construção de conhecimento. Essa abordagem pedagógica, inspirada nos princípios de Dewey, mostra que a emancipação não deveria ser apenas resultado de um discurso crítico, mas de práticas criativas e sensíveis que favorecem o diálogo, a escuta e a produção coletiva de sentido.

A experiência estética possui a função formadora da consciência. Ela pode despertar no sujeito a capacidade de ver e sentir criticamente o mundo, perceber suas contradições e de responder criativamente a elas. Dewey (2010) observa que a arte tende a formar-se em plenitude quando o **sujeito** entra em contato com a obra de arte e esta pode promover uma experiência estética ativa, interpretativa e participativa. Aproximado a essas ideias, Barbosa (2015) enfatiza que pela crítica e reflexão o sujeito pode desenvolver a consciência daquilo que ele já fez, e redirecionar suas ações a partir das considerações sobre elas. Nesse sentido, ambos defendem que a qualidade estética pode se tornar uma possibilidade de conscientização, na qual o indivíduo pode tomar posse de sua própria experiência e aprender a agir sobre ela de modo ativo e reflexivo.

A estética *deweyana* também pode ser uma forma de crítica a alienação presente na sociedade moderna. O autor denuncia a fragmentação da vida humana em que as experiências não se conectam umas com as outras, pois não tem interação, continuidade e unidade e; a mecanização do trabalho como as causas da perda da sensibilidade e da experiência verdadeiramente educativa. Quando o fazer humano pode-se reduzir a uma rotina de repetição de tarefas, traduzindo uma das principais mazelas da modernidade, a experiência tende a perder seu caráter estético, tornando-se mecânica e desumanizada, e assim esvaziando-se de sentido para o sujeito.

Dewey (2010, p. 71) adverte que ao “[...] considerarmos o desenvolvimento das grandes técnicas da pintura, veremos que elas se ligaram a esforços para solucionar problemas que nasciam da experiência expressa na pintura, e não da habilidade em si do pintar.” Essa observação revela que o aprendizado autêntico e

significativo, seja na arte ou em qualquer outro campo relativo à vida humana, deveria ser sempre um ato de pensar e sentir em conjunto, e não a mera execução técnica. A educação emancipadora, nesse sentido, deveria restaurar a dimensão estética da educação formal, isto é, restabelecer a reflexão, a sensibilidade e a construção de significados aos estudantes.

Ao integrar estética e ética, Dewey propõe uma concepção de educação que visa o crescimento moral pela experiência estética. Para o autor, as experiências estéticas poderiam ser vetores do bem e do justo, pois, o prazer estético deveria ser inseparável da harmonia entre as partes da experiência e da consciência de sua coerência interna. Quando o estudante participa de uma atividade artística, como uma dramatização, uma pintura, uma performance ou, um vídeo arte, ele pode experimentar simultaneamente a liberdade da criação e a responsabilidade perante suas escolhas. Cada decisão estética de cor, forma, ritmo, gesto, consegue ser também uma decisão ética, pois expressa valores, intenções e formas de agir, pensar e se relacionar com o mundo e com o outro. Nesse sentido, Dewey anuncia que “[...] a moralidade não é uma imposição externa, mas o resultado de uma interação contínua entre o indivíduo e o ambiente social [...].” (Dewey, 1979, p. 370). Assim, a experiência estética se torna uma espécie de laboratório de convivência ética.

A arte-educação inspirada em Dewey busca, portanto, cultivar a autonomia e a participação dos estudantes, visando substituir o ensino passivo por uma prática ativa, investigativa, participativa e criadora. A experiência estética, nesse sentido, também exprime a possibilidade de tornar-se um processo de pesquisa: um modo de indagar o mundo por meio do sentir e do fazer. Barbosa reforça que “[...] a ignorância e a indiferença pelas necessidades reais e pela cultura do povo [...] têm sido a principal causa da ineficiência do ensino da arte nas escolas públicas do Brasil.” (Barbosa, 2015, p. 181). Essa crítica mostra que a educação artística estética também deveria ser uma educação política e sobre a cultura de um povo, que se volta para a valorização da sua identidade e das experiências locais e regionais.

A experiência estética, como base da educação emancipadora, pode assumir, portanto, três dimensões principais. A primeira dimensão delimita-se como cognitiva, porque ensina o sujeito a perceber e a compreender o mundo pelas formas de expressões diversas e sensíveis. A segunda dimensão, por sua vez, coloca-se no âmbito da ética, porque desenvolve hábitos de julgamento, cooperação e empatia entre os sujeitos, fazendo que reflitam sobre suas ações. E por fim, e não menos

importante, encontra-se a dimensão política, porque promove a participação ativa dos sujeitos, o diálogo e a transformação social.

Essas dimensões entrelaçam-se resultando no conceito de experiência estética democrática que Dewey defende como ideal de formação humana. Para o autor a democracia deveria ser uma forma de viver pautada em experiências associadas e comunicadas mutuamente (Dewey, 1979). A arte, ao comunicar e reunir experiências, pode realizar a democracia em sua forma sensível: nela, cada voz pode se expressar e ser realmente ouvida.

Do ponto de vista pedagógico, essa visão implica repensar a escola como espaço potente de criação que deveria estar sempre aberto ao diálogo. O papel do educador, nesse contexto, deveria ser de promover e mediar experiências estéticas significativas aos estudantes, onde estes sejam capazes de relacionar o conteúdo artístico, suas experiências e seus contextos, assim como as questões sociais do tempo presente. (Dewey, 2010b). Nessa perspectiva, deveria caber ao docente a responsabilidade de organizar um ambiente favorável a promoção da aprendizagem como um campo de experimentação estética. O professor, assim, pode ser um curador de experiências democráticas, que deveria estimular a sensibilidade e a reflexão crítica aos estudantes.

A experiência estética, quando inserida na educação escolar, pode tornar-se um ato político de libertação e emancipação dos sujeitos, pois abre espaço para que possam se expressar, comunicar e, por conseguinte, gerar a transformação. Como mencionado anteriormente, a sensibilidade estética pode constituir-se, portanto, como solo fecundo também para a sensibilidade ética, em que se pode aprender a ver, ouvir e sentir o outro como caminho inicial para aprender a respeitar e a conviverem sociedade. Em última instância, a educação estética pode emancipar os sujeitos porque ensina a olhar o mundo com consciência e esperança no futuro. Assim, a arte, como linguagem viabilizadora do sensível, pode ser também um potente instrumento de humanização e denúncia, pois tende a revelar o que está oculto e convida o sujeito a transformação social.

Considerando o que foi visto, a estética como base para a educação emancipadora em Dewey, é capaz de estabelecer que a beleza e a liberdade são dimensões inseparáveis e inerentes a formação humana. O aprender estético por isso, não deveria se resumir ao aprendizado de técnicas artísticas. Ao contrário, o aprendizado estético busca desenvolver experiências carregadas de sentido, nas

quais o estudante pode experienciar momentos de compreensão, criação, e ação no mundo com autonomia. Essa concepção resgata a centralidade da arte na formação integral dos sujeitos e redefine a função da escola como espaço de experiência estética, crítica e democrática.

No próximo tópico, discutiremos as implicações pedagógicas da experiência estética, explorando como ela pode orientar práticas concretas na arte-educação.

1.7. IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA ARTE-EDUCAÇÃO

Compreender a experiência estética como fundamento da formação humana, e crescimento, que implica repensar, portanto, as práticas pedagógicas no campo da arte-educação. Na perspectiva de Dewey, o processo educativo deveria ser concebido como organização de experiências significativas, nas quais o estudante participa de maneira ativa, reflexiva e emocional. A escola, nesse contexto, torna-se um espaço de diálogo, experimentação, criação, e reconstrução da experiência do sujeito que não deveria se reduzir a um lugar de transmissão passiva de conteúdos.

Como assinalado nos tópicos acima, o educador por sua vez, deveria ser o mediador das condições favoráveis ao desenvolvimento da experiência, o responsável por selecionar, articular e potencializar as situações que favorecem o crescimento intelectual, moral e estético dos estudantes (Dewey, 2010b). Essa orientação implica uma ação pedagógica intencional, que não pode impor conteúdos prontos ou apostilados, mas criar oportunidades para a descoberta, a curiosidade, a investigação e a criação. O professor, ao planejar situações estéticas, deveria permitir que os estudantes observem, experimentem, comparem, expressem e reflitam sobre o que fazem, transformando a prática em um campo de investigação viva. O conhecimento desenvolve-se assim, da interação entre o fazer e o pensar, mesmo princípio que orienta a arte como processo criativo.

Na arte-educação, a experiência estética torna-se terreno propício para que se articulam imaginação, percepção e reflexão num processo vivo. O fazer artístico pode ser uma forma de pesquisa, em que o espaço da educação formal pode ser o laboratório dessa investigação. Dewey (2010) entende que a arte tem potencial para se traduzir em experiência - principalmente a experiência estética – na qual é possível

realizar a superação dos dualismos que fragmentam o desenvolvimento humano, como liberdade e disciplina, teoria e prática. A dialética entre ação e contemplação, expressão e recepção que pode decorrer das experiências estéticas, define o caráter pedagógico da arte: ao criar, o estudante pode se expressar artisticamente, afetando não apenas seu entorno, assim como pode se transformar pelo encontro com o material, com o outro e com o próprio processo de criação. A experiência estética, tem potencial formativo porque é experiencial - ela pode ensinar por meio das experiências vividas e as reflexões que emergem dela.

Para Dewey (2010), a prática pedagógica deveria favorecer experiências inteiras e coerentes, compostas por início, desenvolvimento e um fechamento significativo ou de outro modo, a sua consumação, conceito que deveria ser compreendida como o momento em que a experiência se completa e as partes vividas integram-se em um todo dotado de sentido e continuidade. Uma dramatização, uma pintura ou uma instalação artística podem tornar-se experiências estéticas, quando conduzem o estudante a um fechamento significativo, no qual ele pode perceber a unidade, o valor e o sentido no que realizou.

O autor destaca que o encerramento de uma ação só pode adquirir valor educativo quando culmina em uma conclusão significativa, capaz de transformar a percepção do sujeito sobre si e sobre o mundo. Essa compreensão possui grande valor para a educação, pois indica que o aprendizado precisa ser construído para preservar a interação, continuidade e consumação da experiência, de modo que o estudante possa sentir prazer em compreender, criar e concluir uma ação que lhe faça sentido. A escola, portanto, precisaria planejar e proporcionar experiências estéticas completas, que articulem processo e resultado, e que não deveria se reduzir a tarefas fragmentadas ou desconectadas do cotidiano do sujeito.

No contexto da arte-educação, Ana Mae Barbosa (2015) pode traduzir-se como princípio *deweyano* de experiência em termos pedagógicos ao propor a abordagem triangular, que articula o fazer artístico, a apreciação e a contextualização. Segundo a autora, “[...] o aprendizado da arte requer a integração da prática artística, da leitura das imagens e da compreensão dos contextos culturais [...]” (Barbosa, 2015, p. 82). Essa integração pode retomar a unidade entre pensamento, emoção e ação proposta por Dewey, permitindo que o aprendiz seja capaz de compreender a arte como linguagem e como experiência de vida. A abordagem triangular não é apenas uma metodologia, mas torna-se uma filosofia de ensino que reconhece a arte

como campo de conhecimento e de emancipação dos sujeitos, pois possibilita o diálogo entre a expressão artística individual e a reflexão crítica sobre o mundo.

Dewey (1979) também ressalta que a arte e o jogo podem ser práticas importantes na formação moral e social das crianças, porque nelas se exercitam a cooperação, a empatia e o respeito as regras. Ele afirma que: “As pessoas que estão a jogar não se acham apenas a fazer alguma coisa; estão experimentando fazer ou conseguir alguma coisa [...]” (DEWEY, 1979, p. 224). Essa observação revela que o jogo pode converter-se, por sua natureza, como uma forma de experiência estética, pois pressupõe finalidade interna, ritmo, prazer e sentido. Por isso, as práticas lúdicas e artísticas deveriam ganhar espaço no currículo escolar, pois são oportunidades para o desenvolvimento de hábitos de convivência, de imaginação e de pensamento criador. Nelas, o estudante possui a possibilidade de aprender a construir e reconstruir significados, a resolver conflitos e a vivenciar a beleza da cooperação.

A estética *deweyana* desafia o ensino nos moldes tradicionais criticado pelo autor, quando reconhece a importância das emoções no processo de aprendizagem. Em oposição a racionalidade tecnicista que domina grande parte das práticas escolares, Dewey sustenta a emoção deveria ser parte fundante da experiência, em que “[...] a emoção é a força que unifica a experiência, dando-lhe um sentido completo [...]” (Dewey, 1980, p. 55). As práticas artísticas, nesse sentido, colocam -se como possibilidade de espaços privilegiados para o desenvolvimento emocional e social dos estudantes, pois permitem a expressão dos sentimentos e da elaboração simbólica das experiências. Essa dimensão emocional não se faz antagônica ao pensamento, mas tende ser aquilo que o torna humano e criativo. A arte-educação deveria, portanto, propiciar experiências que toquem o sensível e o reflexivo ao mesmo tempo que se tornam promotoras da integração da razão com a afetividade.

Do ponto de vista metodológico, a educação estética requer uma organização curricular flexível e interdisciplinar, que seja capaz de valorizar os processos de criação e experimentação. Nesse sentido, Irwin (2013) propõe a noção de *a/r/tografia* - uma metodologia que une arte, pesquisa e ensino como práticas interligadas de produção de conhecimento. Nessa abordagem, o professor pode tornar-se artista, pesquisador e educador simultaneamente, construindo a experiência estética junto com sua turma. Essa perspectiva pode ampliar o horizonte *deweyano* da experiência, pois tende a transformar a sala de aula em um ateliê de pensamento e de vida, onde aprender também deveria traduzir-se em criar e compartilhar.

A aplicação desses princípios pode manifestar-se em diversas formas: projetos interdisciplinares de arte, história e geografia; oficinas de criação coletiva; mostras públicas de processos artísticos; diários visuais e portfólios reflexivos; instalações artísticas; performances. O importante nesse caso, deveria ser criar condições para que o estudante seja capaz de reconhecer o sentido da experiência vivida, percebendo como ela pode conectar-se com ele mesmo, com seu cotidiano e sua comunidade. Nesse sentido, a estética pode converter-se em uma ética do cuidado, pois tende a ensinar a perceber e a valorizar o outro, a escutar e a construir significados coletivamente.

De maneira concisa, as implicações pedagógicas da experiência estética apontam para uma educação participativa, democrática e sensível, que pode integrar-se com instâncias da vida de modo que o fazer artístico não deveria ser acessório, mas o eixo estruturante da formação humana. Educar pela arte significa educar para a percepção, para a imaginação e criatividade e para o diálogo; significa criar condições para que o sujeito se reconheça como produtor de cultura e agente da sua transformação. Destarte, a arte-educação é permeada pelos preceitos da estética e da ética, que pretende formar seres humanos criadores, críticos e cooperativos.

O tópico seguinte, busca discutir as dimensões éticas e políticas que decorrem da experiência estética e como elas podem contribuir para o desenvolvimento da liberdade, da consciência crítica e da humanização, princípios fundamentais de uma pedagogia estética de inspiração *deweyana*.

18. DIMENSÕES ÉTICAS E POLÍTICAS DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

A experiência estética, na filosofia de Dewey, intenciona ultrapassar os limites do campo artístico, podendo alcançar a dimensão ética e política, ao intencional educar o indivíduo para a convivência e para a vida em comunidade. A estética, em sua concepção mais profunda, pode se colocar como uma forma de se relacionar com o mundo e com o outro, fundamentada na sensibilidade, na empatia e na comunicação. Quando o sujeito tem a oportunidade de experimentar o mundo esteticamente, ele se coloca diante da realidade não apenas como espectador, mas, como participante ativo, capaz de agir com discernimento, respeito e responsabilidade.

Dewey (1979) indica que a estética e a ética não deveriam ser domínios separados, mas dimensões complementares de uma mesma experiência educativa. A arte-educação conduzida como experiência estética, portanto, tem potencial para desenvolver a função moralizadora e socializadora. Ao conduzir que o indivíduo desenvolva a consciência sobre suas ações e tenham a oportunidade de aprenderem a responsabilizar-se por elas, o sujeito pode compreender também a importância de agir com discernimento e sensatez para o bom funcionamento da vida coletiva.

Nesse seguimento, a ética *deweyana* não deveria se basear em princípios absolutos, mas na experiência concreta da convivência. O autor entende a moralidade como prática cotidiana, construída nas relações humanas e no exercício da liberdade. Dewey (1979) revela que o fundamento ético da democracia pode ser estético, pois, viver democraticamente significa também a possibilidade de viver a comunicação sensível com os outros, compartilhando experiências e significados. A educação estética, nesse sentido, coloca-se como a oportunidade de viabilizar uma educação para a democracia. Ao aprender a escutar, a compreender e a cooperar, o sujeito pode desenvolver o que Dewey denomina espírito comunicativo, a disposição de agir para o bem comum e de reconhecer o valor da pluralidade.

A dimensão política da estética pode ser alcançada pelo seu potencial de formar o juízo e a sensibilidade pública. Ao aprender a ver, ouvir e sentir de maneira crítica e empática, o indivíduo pode tornar-se capaz de participar da vida coletiva de modo consciente. A educação estética, nesse contexto, é a oportunidade de educar para a empatia e a alteridade. Ao experienciar a arte, o sujeito adquire condições para aprender a reconhecer as emoções e perspectivas do outro, elemento que deveria constituir o aprendizado ético fundamental. Dewey (2010a) observa que quando a experiência é comunicada, ela pode ser ampliada e intensificada. A arte deveria ser, portanto, uma linguagem de encontro, capaz de criar pontes simbólicas entre o eu e o outro.

A arte-educação, quando compreendida como experiência estética, pode tornar-se um exercício ético e político porque pode ensinar o estudante a agir com sensibilidade e a refletir sobre suas ações. Ao invés de impor normas morais, a arte pode propiciar situações que reflexionem sobre valores advindos da experiência simbólica e da imaginação. Para Read (2001), a arte desenvolve o potencial de promover a moralidade e a experiência estética, ao exigir atenção, cuidado e abertura, podendo educar também a conduta e fortalecer a convivência. O sujeito que aprende

a apreciar e a criar artisticamente é capaz de aprender a respeitar o outro e o mundo que o cerca.

Sennett (2012) pode contribuir para essa reflexão ao relacionar estética e ética na vida pública. O autor argumenta que o fazer artesanal, entendido como ação cuidadosa e reflexiva, pode ser uma forma de ética prática, porque exige atenção ao outro e compromisso com a qualidade do trabalho. Essa ideia dialoga diretamente com o pensamento de Dewey, para quem a moralidade potencialmente, pode nascer da experiência vivida, com atenção e propósito. O exercício estético, seja na arte ou na vida cotidiana, pode delimitar-se também como um exercício de convivência, pois, requer escuta, sensibilidade e diálogo. Assim, a estética tende a tornar-se política porque pode promover o cuidado com o mundo comum e a responsabilidade compartilhada.

O filósofo Hilary Putnam (2002), por sua vez, interpreta Dewey como o filósofo que resgatou o valor do julgamento ético e estético como formas legítimas de racionalidade. Para Putnam, a experiência estética deveria ser um modo de conhecer o mundo a partir da perspectiva humana e prática, e não de princípios abstratos. Ele observa que “[...] a estética de Dewey é uma filosofia do crescimento, uma ética da resposta criadora à experiência [...]” (Putnam, 2002, p. 64). Essa interpretação reforça que o pensamento *deweyano* não deveria separar o conhecer e o viver, o pensar e o agir, mas sim, entender a verdade como resultado de interações com o real. Nesse sentido, o ensino da arte se delimita ao mesmo tempo, um ato de conhecimento e de autotransformação.

Thomas M. Alexander (1987), ao reinterpretar a estética *deweyana*, ao afirmar que a liberdade não deveria ser a ausência de limites, mas “[...] a realização da experiência humana como criação de significados [...]” (Alexander, 1987, p. 142). Para ele, a emancipação deveria se tornar o desabrochar da imaginação moral, que pode transformar a vida em obra, e a convivência em arte.

Hilary Putnam (2002) retoma essa visão ética ao observar que o pensamento de Dewey propõe uma emancipação sem transcendência metafísica, baseada na prática reflexiva e nas consequências da ação. “A ética em Dewey é uma ética da resposta criadora à experiência [...]” (Putnam, 2002, p. 64), e é justamente essa resposta criadora que intenciona definir o sujeito livre. De modo semelhante, Richard Rorty (1999) entende a emancipação como exercício da imaginação moral, capaz de nos tornar capazes de “[...] ver os outros como nossos semelhantes, e não

como meios para nossos fins [...]” (Rorty, 1999, p. 28). Ambos os autores reafirmam a dimensão estética e democrática da liberdade em Dewey em que ser emancipado deveria ser a capacidade de imaginar e comunicar novas formas de convivência.

Em síntese, a experiência estética pode possuir dupla função formadora: ética, porque é capaz de educar a sensibilidade e o julgamento; e política, porque intenciona ensinar a viver em comunidade e a agir democraticamente. Para Dewey, a estética se coloca como solo onde a ética pode florescer, e a democracia se delimita como a forma mais elevada da experiência estética coletiva. Para Dewey (2010a), a união entre pensamento, ação e emoção, deveria ser também a base da vida moral e cívica. A educação estética, ao integrar pensamento e sensibilidade, pode revelar-se como caminho oportuno para uma formação humana plena, na qual a liberdade individual e a solidariedade social podem se encontrar em equilíbrio.

Assim, a dimensão ética e política da experiência estética podem confirmar a proposição central deste capítulo, na qual a arte-educação, pode promover experiências sensíveis criativas e reflexivas e se colocar como um instrumento de emancipação humana. É por meio dela, que a escola pode tornar-se um espaço de comunicação, diálogo e convivência, em que o educar possibilita que o sujeito possa pensar por si mesmo a partir de suas reflexões sobre aquilo que experienciou e, para além disso, projetar possibilidades que de outra maneira passariam despercebidas.

No próximo tópico, serão aprofundadas as dimensões éticas e políticas da experiência estética, evidenciando como a estética, ao educar o olhar e a sensibilidade, pode formar também a base da convivência democrática e da ação moral.

1.9. CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

A reflexão desenvolvida neste primeiro capítulo permitiu compreender que a experiência estética, na filosofia de John Dewey, se delimita como núcleo integrador de sua concepção filosófica de educação, arte e democracia. Ao longo das seções, foi possível verificar que o autor propõe uma superação das dicotomias tradicionais entre razão e emoção, teoria e prática, arte e vida, compreendendo a experiência como um processo orgânico e contínuo, no qual o sujeito pode interagir com o ambiente e o transforma-lo, assim como, pode ser transformado por ele. Essa

concepção rompe com modelos educacionais mecanicistas e reitera a importância de experiências sensíveis e reflexivas como fundamento de todo aprendizado.

A filosofia da experiência em Dewey, destaca que a educação pode se traduzir como meio privilegiado pelo qual a experiência se renova e se reorganiza. O pensamento e a ação, em sua visão, não deveriam se opor, mas se complementar em um mesmo ato de viver e aprender. A educação se coloca como caminho possível para construção e reconstrução contínua da experiência, num processo de crescimento e transformação. Essa concepção pragmatista coloca o estudante como sujeito ativo do conhecimento e o professor como mediador das condições para o crescimento experiencial.

A experiência estética de Dewey deveria ser compreendida como a forma mais completa de experiência humana. Para o autor a interação, a continuidade, e a unidade podem conferir a experiência o seu valor estético. A emoção, por sua vez, longe de ser um elemento acessório, pode empregar o princípio organizador da experiência significativa e unificar as dimensões cognitivas e práticas do viver. A arte, por sua vez, tem potencial para tornar-se a expressão máxima da experiência estética, ao possibilitar a integração do pensamento, emoção e ação, elementos que caracterizam como experiência estética, possibilitando o desenvolvendo da capacidade humana de criar sentido diante do mundo, ao se aproximar das experiências cotidianas.

A arte como experiência e comunicação, defendida por Dewey, pode tornar-se um meio de expressão em que a experiência deveria ser compartilhada e comunicada diante do mundo. A experiência estética, por isso, antes de tudo, deveria possuir caráter comunicativo, porque nasce do desejo de compartilhar emoções e significados. Dewey revela o papel social da arte como promotora do desenvolvimento de valores éticos e morais. Nessa perspectiva, a arte pode ser também uma prática democrática, pois ensina a ver e a ouvir o outro, o compreendo como sujeito diverso em suas especificidades e, reconhecendo assim, a pluralidade das experiências.

Posteriormente, pretendeu-se examinar a dimensão emancipadora da estética, relacionando o pensamento de Dewey com Barbosa. Para Dewey, a estética se delimita como campo da liberdade criadora e da consciência sensível. Para Barbosa, a arte educação se situa num processo de crítica e reflexão cultural. As duas abordagens convergem na defesa de uma educação promotora da autonomia, sensibilidade e criticidade dos sujeitos. Ambas as ideias sustentam o caráter ético e

emancipador da experiência estética, entendida como exercício da liberdade e da responsabilidade.

As implicações pedagógicas da estética *deweyana*, apresentadas, evidenciam que o fazer artístico deveria ser compreendido como experiência de pesquisa e reflexão. O professor por sua vez, deveria atuar como mediador e viabilizador de condições para que o aprendizado significativo possa acontecer, ao organizar experiências que possibilitem imaginação, criação e diálogo. A prática pedagógica, inspirada em Dewey, valoriza o processo de criação, a observação sensível e a contextualização cultural - aspectos centrais também encontrados na abordagem triangular proposta por Ana Mae Barbosa. Essa perspectiva do autor, pode transformar a sala de aula em espaço de experimentação artística, estética, ética e de convivência democrática, em que o estudante aprende pela ação, pela emoção e pela reflexão crítica sobre sua própria produção.

Ao integrar estética, ética e política, o pensamento de Dewey propõe uma educação voltada à humanização do viver. A arte, como experiência estética, pode ensinar o indivíduo a perceber o mundo de forma mais profunda e sensível e a reconhecer significados no cotidiano e, a agir de modo sensível e responsável perante o mundo. Educar esteticamente, torna-se a capacidade de educar para a vida em sociedade, para o diálogo e para a solidariedade. A experiência estética, ao despertar a imaginação e a empatia, tende a ampliar o campo de consciência, podendo se tornar assim, um instrumento de emancipação dos sujeitos.

Assim, esse capítulo encerra-se ao analisar os fundamentos filosóficos e teóricos da experiência estética em John Dewey, demonstrando-a como uma possibilidade essencial para uma arte-educação emancipadora. Buscou-se averiguar que a estética, em sua dimensão integradora e comunicativa, deveria ser o elo que une experiência, aprendizagem e democracia. A educação estética, inspirada no pensamento *deweyano*, torna-se um convite para que a escola possa transformar-se um espaço propício para experiências ativas, nas quais o conhecimento se constrói, como já assinalado, pela ação, emoção, imaginação e pensamento, permeadas pelos valores éticos, políticos e democráticos.

Conclui-se, portanto, que a experiência estética oferece uma alternativa à fragmentação contemporânea do ensino, propondo uma educação sensível, criadora e transformadora que reafirma a arte como linguagem universal associada a vida cotidiana e um instrumento privilegiado de comunicação democrática.

Dessa forma, o presente capítulo fundamenta teoricamente a pesquisa no âmbito da experiência estética de Dewey e prepara o caminho para as discussões seguintes, que tratarão da arte-educação como prática emancipadora, além da análise das suas implicações sociais e formativas no contexto da educação contemporânea.

CAPÍTULO 2 - A ARTE-EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA EMANCIPADORA: UM DIÁLOGO ENTRE ESTÉTICA, ÉTICA E DEMOCRACIA

2.1. INTRODUÇÃO DO CAPÍTULO

Para além da discussão de experiência estética de Dewey, realizada no capítulo anterior, o presente capítulo tem como propósito averiguar qual é a relação da disciplina de Arte com a educação emancipadora. Ademais, pretende-se discutir em que medida a arte-educação pode ser compreendida como uma experiência estética. Ou de outro modo, qual é o papel da experiência estética na arte-educação. A partir dessas inquietações, busca-se compreender se o ensino de Arte, quando orientado por princípios éticos, estéticos e democráticos, pode contribuir efetivamente para uma formação emancipadora, crítica e reflexiva, nos moldes da filosofia educacional de Dewey.

Nessa perspectiva, esse capítulo busca demonstrar que a arte na escola, não deveria se limitar a um componente curricular voltado à técnica ou à expressão individual, mas deveria constituir-se como uma forma de experiência educativa comunicada, capaz de atribuir sentidos e valores éticos no seu processo de construção. A partir do diálogo entre o pensamento de Dewey e as contribuições contemporâneas da arte-educação, pretende-se compreender como a experiência estética torna-se condição essencial para uma educação democrática, emancipadora e comprometida com a humanização e a autonomia dos sujeitos. Ou seja, este capítulo busca averiguar a relação entre a disciplina de Arte e a educação emancipadora, questionando se a arte-educação é, em si, uma experiência estética ou se a experiência estética é a base que a torna emancipadora.

Para Dewey (2010a), a arte, não deveria se delimitar a um campo isolado da vida, mas se amplia para uma forma intensificada de experiência e de comunicação humana, associada a vida cotidiana. O autor sustenta que a experiência estética não deveria se resumir ou se limitar ao domínio do belo ou ao prazer estético, mas, - como abordado anteriormente - ela está relacionada a capacidade humana de atribuir sentido a experiência vivida, ao integrar a razão, sentimento, imaginação e reflexão, que se concretizam no fazer artístico do qual ele pode experienciar. A arte-educação,

nesse contexto, adquire valor fundamental, pois oferece aos estudantes a oportunidade de vivenciar experiências que envolvem percepção, criação e expressão, tornando o aprendizado uma experiência sensível e significativa aos sujeitos.

A partir dessa perspectiva, a disciplina de Arte deveria ocupar um lugar privilegiado na escola, ao favorecer o desenvolvimento da imaginação, da empatia e da criticidade nos estudantes. Assim, o ensino da Arte não deveria se restringir a aprendizagem de técnicas ou a apreciação de obras, mas constituir-se como espaço de reconstrução da experiência individual e coletiva, de modo que os estudantes possam compreender, expressar e transformar a realidade por meio de linguagens sensíveis e simbólicas. Em outras palavras, a arte-educação pode balizar-se como campo onde a experiência estética se realiza de modo intencional e pedagógico.

O pensamento de Dewey sobre arte e educação propõe um rompimento com a lógica tradicional que separa o fazer artístico do pensar e do sentir oriundo de uma lógica mecanicista e mnemônica da educação. Para o autor, a arte representa uma atividade viva, ou seja, ela define-se como a expressão da própria vida, em que o sujeito experimenta o mundo e dá forma a suas emoções por meio da expressão criadora (Dewey, 2010a). Essa visão amplia a compreensão do papel da arte na educação, deslocando-a do lugar de mera disciplina curricular para o de experiência formativa integral, que envolve a sensibilidade, o intelecto e a ação social. Dessa maneira, a educação estética se apresenta como via privilegiada de emancipação, pois conduz o indivíduo a consciência de sua própria experiência e a possibilidade de transformá-la.

Dessa forma, a experiência estética assume um papel central na construção de uma educação emancipadora. Ela amplia o campo da percepção e da imaginação, permitindo que o sujeito possa reconhecer-se como parte de um processo coletivo de produção de sentidos. Barbosa (2015a) assume o princípio integrador da arte para a construção do aprendizado. Na proposta da autora, a *abordagem triangular* de arte-educação, versa diretamente com o pensamento *deweyano* ao propor uma aprendizagem que articula o fazer, o refletir e o contextualizar, ou, em outras palavras, uma experiência estética completa.

A presente investigação parte, portanto, da hipótese de que a arte-educação, ao ser compreendida e praticada como experiência estética, pode contribuir para a formação emancipadora do indivíduo, na medida em que desenvolve

a sensibilidade, a imaginação e a reflexão crítica dos sujeitos, permitindo que estes participem ativamente da construção da sua própria experiência. Dessa maneira, quando os sujeitos têm a oportunidade de envolverem-se conscientemente na construção da sua própria experiência, eles podem caminhar para o desenvolvimento de uma educação menos fragmentada e formatada apenas nos moldes tradicionais da educação, criticada pelo autor.

Em linhas gerais, esse capítulo propõe averiguar se a arte-educação pode ser em sua essência, uma experiência estética e emancipadora, capaz de proporcionar que o estudante possa desenvolver a autonomia e o pensamento crítico e reflexivo nos sujeitos. Para isso, o próximo tópico inicia essa discussão ao buscar definir conceitual, pedagógico e filosoficamente as noções de arte, arte-educação, assim como, a disciplina de Arte, articulando-os entre si, na busca pela sua compreensão.

O próximo tópico busca identificar, conceituar e analisar alguns elementos fundamentais para o desenvolvimento desse estudo, associados ao conceito de experiência estética.

2.2. ARTE-EDUCAÇÃO E A DISCIPLINA DE ARTE: FUNDAMENTOS CONCEITUAIS, LEGAIS E PEDAGÓGICOS

No contexto educacional brasileiro a arte-educação deveria constituir-se como um campo teórico-pedagógico voltado a reflexão e a prática articuladas no ensino da arte, de modo a ser compreendida como linguagem, forma de conhecimento e experiência cultural. Diferentemente de abordagens tradicionais ou tecnicistas restritas, que reduzem a arte ao domínio técnico ou a uma função ilustrativa no currículo escolar, a arte-educação é capaz de afirmar a centralidade da dimensão estética na formação humana, reconhecendo a arte como modo de expressão, comunicação e interpretação do mundo. Nesse sentido, o campo da arte-educação articula processos de criação, fruição, leitura e contextualização das produções artísticas, entendendo-os como elementos indissociáveis de uma formação sensível, crítica e cultural.

Para sustentar essa compreensão, faz-se necessário explicitar o conceito de arte que fundamenta este estudo. Do ponto de vista lexical, a arte pode ser entendida

como uma atividade humana relacionada a criação estética e a expressão simbólica. *O Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* conceitua a arte como “atividade humana de ordem estética, voltada para a criação, expressão e comunicação de formas, ideias ou emoções, por meio de recursos técnicos e simbólicos” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 210). Embora essa definição ofereça uma referência inicial importante, ela tende a apresentar a arte como um domínio específico da cultura, frequentemente associado a práticas especializadas, técnicas ou produtos acabados, geralmente destinados a profissionais habilitados nessa área do conhecimento. Tal compreensão, entretanto, mostra-se insuficiente para os propósitos desta pesquisa, na medida em que não explicita o vínculo entre arte, educação e experiência vivida, aspecto central para a abordagem aqui adotada.

É precisamente essa limitação que a filosofia pragmatista de Dewey busca superar. Para o autor, a arte não deveria ser compreendida como um objeto isolado ou como uma produção desvinculada da vida cotidiana, mas como uma forma qualificada de experiência humana. Isso é evidenciado no excerto que afirma que “a arte é uma qualidade da experiência” (DEWEY, 2010, p. 329), indicando que o caráter artístico não deveria residir exclusivamente no objeto final, mas no modo como a experiência se organiza e pode ser vivida pelo sujeito. A arte emerge das interações entre o indivíduo e o ambiente quando essas interações alcançam unidade, continuidade e sentido para os sujeitos.

Ao proporcionar o rompimento da separação entre arte e vida, Dewey sustenta que as origens da arte deveriam encontrar-se nas práticas ordinárias da experiência humana. Segundo o autor, “as artes que hoje admiramos profundamente surgiram das necessidades e das condições da vida comum” (DEWEY, 2010, p. 4), o que significa que o fazer artístico portanto, não deveria se opor ao cotidiano, mas intensificá-lo, ao conferir forma de expressão às experiências vividas. Nessa perspectiva, a arte não deveria se definir, prioritariamente, por critérios formais e técnicos, mas ao contrário, deveria definir-se pelos padrões *deweyanos* já mencionados, que propõe a integração entre percepção, emoção, imaginação e da ação como um processo expressivo. Dewey observa ainda que “na experiência estética, emoção e significado estão fundidos em um todo indivisível” (DEWEY, 2010, p. 41), conferindo a arte um caráter essencialmente formativo.

Essa concepção filosófica encontra ressonância no campo da arte-educação, especialmente nas reflexões de Ana Mae Barbosa, para quem a arte constitui uma

forma de conhecimento e de leitura do mundo, inspiradas na obra de Dewey. A autora afirma que “a arte é conhecimento, é interpretação da realidade e construção de sentidos” (BARBOSA, 2015, p. 21), reforçando a compreensão de que a experiência artística é capaz de ultrapassar o domínio técnico e se vincular aos processos de compreensão cultural e social. Para a autora, ensinar arte implica possibilitar experiências que integrem criação, leitura e contextualização, pois “ensinar arte é possibilitar ao aluno experiências estéticas que ampliem sua percepção, sua imaginação e sua compreensão cultural” (BARBOSA, 2015, p. 34).

A partir dessas contribuições, pode-se afirmar que a arte, tanto na perspectiva pragmatista quanto na arte-educação contemporânea brasileira, pode ser compreendida como experiência organizada e expressiva, que é capaz de qualificar o viver e assim pode contribuir também para o crescimento humano. Essa definição fundamenta a compreensão de arte adotada neste trabalho e sustenta a análise da arte-educação como prática pedagógica orientada pela experiência estética.

No Brasil, a consolidação da arte-educação como campo de estudos e práticas pedagógicas associa-se fortemente as contribuições de Ana Mae Barbosa, cuja produção teórica tornaram-se decisivas para deslocar o ensino de Arte de abordagens tecnicistas para uma compreensão que amplia a arte como conhecimento fundamental para o processo de formação. Ao articular o fazer artístico, a leitura das imagens e a contextualização histórica e cultural, a arte-educação pode superar essa visão restritiva da arte e assim, torna-se capaz de assumir um compromisso formativo que intenciona ultrapassar a mera transmissão de conteúdos, orientando uma formação do sensível, da imaginação e do pensamento reflexivo.

Alinhados a essa perspectiva que articula o pensamento de Dewey aos de Ana Mae Barbosa, outros autores como Mirian Celeste Martins e João Francisco Duarte Júnior. reforçam a noção de que a arte-educação deveria desempenhar um papel fundamental na formação integral, ao integrar razão, emoção, corporeidade e expressão simbólica no processo de desenvolvimento dos sujeitos. Ao educar o olhar, a escuta e a sensibilidade, a arte-educação pode ampliar a capacidade de perceber e de atribuir sentido as experiências vividas de maneira a favorecer o processo de humanização. Assim, a arte-educação não deveria se limitar a aprendizagem de técnicas ou estilos artísticos, mas se configurar como espaço de formação da sensibilidade artística, estética e cultural, no qual o sujeito pode ser reconhecido como produtor de sentidos e partícipe ativo da vida social.

A disciplina de Arte, por sua vez, corresponde a materialização institucional desse campo no interior da escola. Trata-se do componente curricular que integra a educação formal, responsável por concretizar, no cotidiano da Educação Básica, os princípios e objetivos da arte-educação. No ordenamento jurídico brasileiro, o ensino de Arte passou a ser assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996a), que estabelece a Arte como componente curricular obrigatório.

Além da LDB que se delimita como o principal marco regulatório que organiza o sistema educacional brasileiro, documentos orientadores como os Parâmetros Curriculares Nacionais da Arte - PCN – Arte (BRASIL, 1997), que orientavam a disciplina de Arte e que entraram em desuso com a implementação e obrigatoriedade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reafirmam o papel formativo da Arte na educação básica. A BNCC (BRASIL, 2018) situa a Arte na área de Linguagens e enfatiza seu potencial para promover experiências de criação, fruição, reflexão e contextualização, destacando a importância da imaginação, da sensibilidade e da expressão na formação dos estudantes.

Esse reconhecimento jurídico foi ampliado e aprofundado pela Lei nº 13.278/2016 (BRASIL, 2016b), que altera a LDB e especifica as diferentes linguagens artísticas — artes visuais, dança, música e teatro — como partes constitutivas do componente curricular da disciplina de Arte, conferindo-lhe maior legitimidade e abrangência no currículo geral da educação escolar. Ao compreender a disciplina de Arte como possibilidade de linguagem e de experiência, esses documentos indicam que o ensino e a aprendizagem da arte podem ampliar sua participação e por conseguinte sua contribuição social e cultural, vindo a favorecer para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Todavia, embora o respaldo legal e curricular represente um avanço significativo, para o alargamento da formação do estudante, a mera presença da disciplina de Arte no currículo escolar não garante, por si só, que o ensino-aprendizagem da arte se realize como experiência formativa plena. A institucionalização da Arte convive, muitas vezes, com práticas pedagógicas fragmentadas, orientadas por tarefas mecânicas ou pela reprodução de modelos, que podem esvaziar o potencial formativo da experiência artística. Essa distância entre a prescrição normativa e a prática pedagógica evidencia a necessidade de problematizar a qualidade das experiências vividas no contexto escolar.

Isso pode ligar-se ao pensamento de Dewey quando o autor defende que algumas experiências além de não serem educativas, podem tornar-se também deseducativas. Ao possibilitar que os estudantes aprendam algo incorreto ou inverídico, ou ainda, as experiências tornem-se fragmentadas, sem unidade e desconexas uma quando das outras ao valorizar apenas a promoção das técnicas artísticas em detrimento ao desenvolvimento do processo experiencial, as práticas desse componente curricular podem tornar-se deseducativas na medida que são esvaziadas de sentido, e por isso, deixam de cumprir seu papel fundamental de promover o desenvolvimento integral do ser humano.

É nesse ponto, que tornar-se fundamental interrogar não apenas o lugar da Arte no currículo, mas o modo como ela é experienciada pelos estudantes. Para que a arte-educação, possa cumprir seu papel formativo na educação formal, faz-se necessário adotar uma concepção de experiência que orienta uma prática pedagógica que esteja alinhada favor desse desenvolvimento. A mera execução de atividades artísticas não assegura, necessariamente, a promoção de experiências significativas, integradas e dotadas de sentido. Ao contrário quando a ação educativa é desenvolvida de modo aleatório, desconexo, descontextualizado e não relacional ela pode, ao contrário, desenvolver efeito adverso sobre elas, podendo tornar-se inclusive em experiências deseducativas, em que até mesmo o estudante não demonstra interesse algum em participar. Assim, a discussão desloca-se do plano normativo para o plano experiencial da arte-educação, exigindo um referencial teórico capaz de compreender quando e como uma ação educativa possa se converter em experiência estética, artística e educativa.

Dessa necessidade emerge a importância de recorrer a filosofia da experiência de Dewey, autor que oferece um arcabouço conceitual consistente para pensar a relação entre arte, experiência estética e educação. Ao compreender a experiência como um processo orgânico, construído na interação entre sujeito e ambiente, Dewey nos permite analisar a experiência estética como critério qualitativo da formação humana. Desse modo, a arte-educação encontra, na experiência estética, um fundamento para avaliar quando o ensino de Arte pode realizar-se como formação sensível e reflexiva e quando ao contrário, se tende a se reduzir a uma sequência de atividades desconectadas do vivido pelos estudantes.

O próximo tópico, intenciona compreender que a arte-educação pode trazer elementos para o desenvolvimento da emancipação humana.

2.3. A ARTE COMO COMPONENTE FORMADOR NA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

Como apontado anteriormente, a arte na filosofia de Dewey, não deveria se limitar a produção ou a apreciação de obras de arte ou produções artísticas, mas, para além disso, deveria ser compreendida como componente essencial da experiência significativa e da vida democrática. Para o autor, a arte pode traduzir-se como campo onde o pensamento e o sentimento encontram-se em uma experiência viva de comunicação, expressão e criação. Dewey (2010a, p. 278) reconhece que “[...] a experiência estética é a culminância da experiência, a forma pela qual ela se torna completa; é, por isso mesmo, o modelo de toda experiência verdadeiramente educadora [...]”. Dessa forma, a arte, ao promover experiências integradas e conscientes, pode torna-se o meio capaz de expressão da própria formação humana, devendo ser incluída no processo educação.

Ao considerar o fazer artístico como uma prática inerente da vida cotidiana e parte integrante da experiência coletiva, - percebida nas sociedades ao longo dos tempos, por meio do estudo da história da arte - a arte, portanto, antecede sua institucionalização e exerce, desde sempre, uma função social e educativa: organizar, expressar e compartilhar a experiência humana. Como afirma Dewey (2010a, p. 69), “[...] as artes florescem onde as pessoas vivem, onde atuam e sofrem, e não em mundos separados da experiência ordinária [...]”, o que evidencia que a arte pode delimitar-se como extensão da vida comum, mediando a comunicação e a formação dos sujeitos. Essa compreensão traz a luz a importância da arte na vida dos sujeitos. Como já aludido anteriormente, ela busca romper com a visão aristocrata da arte - em que se limita para o acesso de poucos e intenciona superar também a concepção escolar que a reduz a um campo secundário ou meramente recreativo.

Dewey (2010a, p. 274) afirma que “[...] toda arte é expressão da vida comunitária e meio de renovação dessa vida [...]”. Assim, a arte, ao promover a comunicação sensível e expressão compartilhada, pode torna-se um instrumento de formação democrática, pois, desenvolve no sujeito a capacidade de ouvir, perceber e compreender o outro. O exercício da imaginação estética, nesse sentido, se torna também um exercício ético, uma vez que requer abertura, empatia e diálogo - condições fundamentais para a convivência democrática.

Ao considerar a arte como forma de experiência comunicativa, Dewey propõe que o processo artístico deveria ser vivido como prática social e educativa. Para o autor, “[...] a arte é uma forma de organização da energia da experiência, de modo a produzir comunicação e compreensão mais amplas [...]” (Dewey, 2010a, p. 266). Assim, o ensino de arte, quando pautado em experiências estéticas e dialógicas, pode contribuir para a formação de sujeitos criativos, autônomos e participativos.

A experiência estética na escola, assim como nas demais instâncias da vida, não deveria ser privilégio de uma elite cultural, mas direito de todos os estudantes, já que ela pode promover a ampliação da consciência e as experiências do comum. Dewey, ao pensar a arte como forma de educação reflete que “A experiência estética refina e amplia a percepção, e com isso aumenta o significado daquilo que vivemos; ela é educativa” (Dewey, 2010a, p. 325). O fazer artístico, portanto, coloca-se como uma poderosa possibilidade de viver e aprender democraticamente.

Essa perspectiva encontra ressonância nas concepções contemporâneas de arte-educação crítica e emancipadora. Barbosa (2018, p. 45) afirma que “[...] o ensino da arte precisa estar comprometido com a formação de sujeitos críticos e sensíveis, capazes de compreender a si mesmos e o mundo por meio das linguagens visuais e culturais”. Tal concepção tende a ampliar a proposta triangular, ao articular o fazer, o refletir e o contextualizar a partir de uma dimensão ética e política da prática docente.

Para a autora, o ensino de Arte deveria propiciar experiências que permitam ao estudante “[...] exercitar a sensibilidade, a imaginação e o pensamento reflexivo como formas de participação cultural e cidadã [...]” (Barbosa, 2008, p. 27). Assim, a arte-educação pode consolidar-se como alternativa privilegiada de formação democrática, no qual a criação e a leitura das imagens podem converter-se em práticas de emancipação, diálogo e construção coletiva de significados.

A reflexão de Barbosa aproxima-se diretamente do pensamento de Dewey (2010a), quando o filósofo defende que a arte é a possibilidade de educar porque é capaz de refinar a percepção, ampliar a consciência e tornar a experiência mais significativa. A abordagem triangular, ao viabilizar a integração do fazer artístico, da leitura de imagens e da compreensão de contextos culturais, traduz para o campo pedagógico o mesmo princípio *deweyano* que defende que o aprendizado tende a decorrer da reconstrução da experiência vivida. Tal como Dewey (2010aa, p. 65)

afirma que “[...] a experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições que o cercam é inevitável [...]”. Não obstante, Barbosa concebe o ensino de Arte como um processo dinâmico e comunicativo, que oportuniza que o estudante participe ativamente da produção de sentidos.

Barbosa atualiza o pensamento *deweyano*, que valoriza a experiência estética de modo a integrar o sensível, o cognitivo e o social, em um contexto latino-americano, reafirmando o potencial emancipador da arte- educação na escola pública. Sua proposta convida a superação do ensino tecnicista e a construção de uma pedagogia estética, democrática e plural, que reconhece a criação artística como forma de pensamento e de convivência. Assim como Dewey defendia que a democracia pode traduzir-se como forma de experiência associada, Barbosa compreende a arte-educação como experiência de convivência estética, em que a imaginação, o diálogo e a reflexão tornam-se caminhos possíveis para a formação ética e cidadã dos sujeitos.

Além de Barbosa, outros teóricos reforçam a dimensão formativa da arte como experiência estética. Herbert Read (2001), em *A Educação pela Arte*, destaca que a arte não deveria delimitar-se como um adorno da educação, mas pela sua essência, “[...] a educação deve ser, fundamentalmente, a educação dos sentidos e da imaginação [...]” (Read, 2001, p. 47). Para ele, é por meio da arte que o ser humano é capaz de aprender a perceber, a criar e a compreender a unidade entre forma e significado, desenvolvendo sensibilidade e consciência moral. Assim, o ato de criar ou apreciar uma obra de arte pode tornar-se também um ato cognitivo, no qual a emoção e a razão se entrelaçam. Esses autores, a semelhança de Dewey, defendem que a arte pode tornar-se um meio de formação integral e de aprendizagem significativa, pois tem potencial para envolver e desenvolver a totalidade do sujeito.

Para Dewey, a arte ao educar o olhar e a escuta, pode tornar o sujeito mais sensível a pluralidade e a complexidade da vida social. No contexto escolar, a disciplina de Arte tem o potencial de viabilizar as práticas democráticas, desde que elas estejam orientadas por experiências estéticas e reflexivas. A experiência estética pode desenvolver a atenção, a imaginação e a empatia - competências fundamentais para a vida democrática.

Quando o ensino da Arte limita-se a reprodução técnica ou a mera execução de tarefas, ela perde seu caráter formativo. Por outro lado, quando é concebida como espaço de criação e comunicação, ela é capaz de torna-se educação

estética e moral. Dewey (1979, p. 5) recorda que “[...] a educação é o método fundamental de progresso e de reforma social. Ela é um processo de viver e não uma preparação para a vida futura [...]”, o que reforça que o aprendizado estético e ético tende a se realizar na própria experiência. A arte, nesse sentido, se delimita como uma forma de educação moral porque pode promover experiências em que o sujeito aprende a observar, julgar e expressar valores por meio da sensibilidade.

A arte, enquanto prática pedagógica e social, tem o poder de formar sujeitos críticos e solidários, capazes de compreender o mundo e de agir sobre ele. Ao promover a experiência estética na escola, o professor de arte pode contribuir para a formação da consciência democrática e participativa, e o estudante por sua vez, é capaz de aprender a criar, julgar e compartilhar. A educação estética, tornar-se assim, um caminho possível para a emancipação, pois, ensina a pensar e a sentir de forma reflexiva. Dewey (2010a, p. 248) destaca que “[...] a arte é a forma mais viva e completa de comunicação que a experiência humana alcançou [...]”, evidenciando que a arte possui a capacidade singular de qualificar a experiência, elevando-a do plano do cotidiano ao da consciência e da significação partilhada. Pela arte, a experiência comum tem potencial para tornar-se mais rica, mais sensível e mais consciente, pois o sujeito é conduzido a perceber nuances, relações e sentidos que, de outro modo, permaneceriam invisíveis.

Ao comunicar emoções e ideias de maneira intensificada, a arte consegue ampliar o campo experiencial e criar condições para que os indivíduos reconheçam o valor estético da vida, desenvolvendo modos mais sutis de perceber e compreender o mundo. Nessa perspectiva, o conhecimento estético se constitui essencialmente como relacional ao se realizar na interação entre sujeitos que compartilham significados e emoções, promovendo a integração entre sentir, pensar e agir. Desse modo, a arte não apenas reflete a experiência humana, mas a transforma e a qualifica, tornando-se uma força educativa que desperta a sensibilidade, renova o olhar e alimenta a imaginação criadora, dimensões indispensáveis a formação emancipadora.

Portanto, a arte-educação possui forte potencial para desenvolver-se como componente formador na educação democrática, e por isso, não deveria ser uma atividade complementar, mas uma dimensão estruturante da formação humana. Ao articular sensibilidade, imaginação e razão, ela permite que o indivíduo compreenda a si mesmo e ao outro, e possa reconhecer a beleza no cotidiano e agir com consciência sobre o mundo. No contexto da escola pública, essa visão torna-se

especialmente relevante, pois a arte transforma-se em instrumento de inclusão, diálogo e emancipação cultural. Em consonância com Dewey e Barbosa, pode afirmar-se que educar pela arte deveria ser educar para a liberdade, para a criação e para a convivência democrática.

O próximo tópico pretende aprofundar essa discussão, analisando a arte-educação como experiência estética, ou seja, ele intenciona investigar em que medida o ensino da arte pode ser considerado, uma experiência estética que promove o aprendizado, a sensibilidade e a emancipação do sujeito.

2.4. A ARTE-EDUCAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

Em conformidade com a filosofia de Dewey (2010a), o verdadeiro aprendizado deveria ocorrer quando o estudante vive a arte como experiência estética, isto é, quando há envolvimento sensível, emocional e intelectual com o fazer artístico, revelando com isso, que a aprendizagem artística se coloca como uma forma de integração da mente, do corpo, do sentir e do pensar- como já observado de antemão. Nesse sentido, a arte-educação pode tornar-se uma experiência estética quando proporciona ao estudante a possibilidade de perceber, criar e atribuir sentido as formas e aos fenômenos do mundo que o cercam, associando a arte a sua vida cotidiana, de maneira se tornem indissociáveis e inerentes uma à outra, no processo de construção de sentido e de percepção da própria vida.

A experiência estética em Dewey, como já explorado, configura-se também pela unidade, continuidade, interação e consumação. Cada parte da experiência deveria ligar-se a seguinte, formando um todo coerente e pleno de significado. Isso se sustenta no excerto de Dewey quando coloca que “A experiência estética é aquela em que a emoção, o intelecto e a percepção sensível se unem de tal modo que cada parte sustenta e dá forma à outra” (Dewey, 2010a, p. 64). Essa fluidez entre as partes da experiência e suas dimensões fundantes (refletir, agir e sentir), que a tornam capaz de transformar uma atividade ordinária em uma experiência estética. O momento em que o fazer ganha sentido pode culminar na consumação que é, simultaneamente, conclusão e plenitude. No contexto escolar, o ensino da Arte pode ser considerado estético quando permite que o estudante possa viver esse movimento: início

(curiosidade e intenção), meio (processo criativo e experimentação) e fim (consumação e reflexão sobre o resultado).

A arte-educação, portanto, pode desenvolver-se como uma forma de experiência estética. Ao desenhar, pintar, dançar, dramatizar ou criar uma performance, o estudante pode refletir, sentir e agir de maneira a integrar as dimensões que a compõe. O aprendizado pode tornar-se, desse modo, em uma experiência plena, que não deveria se restringir a tarefa escolar. A estética, nesse caso, não deveria ser um atributo externo da arte, mas sim, se delimitar como o próprio modo de experienciar a aprendizagem artística.

Mais importante do que o estilo artístico empregado em uma obra de arte, sua aparência ou forma, externados em sua objetificação é, sobretudo, como pode ocorrer o seu processo de criação, produção e apreciação participativa e interpretativa - seja de um artista ou um estudante. Ou seja, o que nos interessa aqui é a capacidade do processo artístico se tornar uma experiência estética. Ao relacionar os conceitos apreendidos sobre o estilo artístico, o contexto, e vida do artista, por exemplo, o estudante pode relacioná-los com o que pensa e sente através da obra de arte, assim como, relacioná-las com experiências anteriores e subsequentes a vivida no presente, de modo que estas ganhem unidade e significação aos sujeitos.

Desse modo, a arte pode proporcionar uma experiência estética, assim como qualificá-la ao atribuir sensibilidade, criatividade e subjetividade individual e cultural, por meio do fazer artístico. Por isso, como já assinalamos anteriormente nesse estudo, o que realmente importa não é a obra de arte em si, ou ainda, que os estudantes sejam capazes de dominar técnicas artísticas de desenho, pintura, escultura ou xilogravura, por exemplo, mas, o processo do fazer artístico em si, que pode o fazer perceber a relevância da arte na sua formação. O processo de criação, realização e de atribuição de sentido da obra de arte, pode ligar-se as demais experiências dos estudantes, atribuindo unidade e significado ao desenvolvimento artístico, de modo que ela possa tornar-se uma experiência estética, assim como, gerar o crescimento do sujeito.

Barbosa (2015a) reforça esse princípio *deweyano* ao afirmar que o ensino da Arte deveria propiciar ao estudante experiências que integram o fazer, o compreender e o contextualizar. Sua *abordagem triangular* de arte-educação deveria ser composta pelos eixos de produção, leitura e contextualização, que traduz para o campo da educação artística o ideal pragmatista de unidade entre teoria e prática. Ao

articular esses três momentos, a abordagem triangular possibilitam que o ensino da arte se torne, ele mesmo, uma experiência estética, pois envolve ação (o fazer), emoção (a apreciação) e reflexão (a contextualização).

Essa visão é reforçada também por Herbert Read (2001), cuja obra *A Educação pela Arte* mantém estreito diálogo com a filosofia pragmatista de Dewey. Read defende que a arte deveria estar no centro da educação porque “[...] o objetivo da educação é o desenvolvimento do indivíduo integral - sensorial, intelectual e emocional [...]” (Read, 2001, p. 47). Para ele, a experiência estética tem potencial formador porque educa os sentidos e a imaginação, podendo desenvolver a sensibilidade e a capacidade de julgamento nos sujeitos. Essa integração entre percepção e pensamento faz com que a arte se torne o eixo fundante da formação do ser humano e por isso, não deveria se delimitar apenas uma disciplina complementar.

Outro autor que converge com o pensamento de Dewey é Elliot Eisner, para quem o ensino da Arte deveria ser um processo de pensamento e de sensibilidade que amplia as formas de compreender o mundo. Eisner (2017, p. 67) afirma que “[...] as artes ensinam que há mais de uma resposta para uma questão e mais de uma solução para um problema [...]”, sublinhando que a arte é capaz de desenvolver a flexibilidade cognitiva e o pensamento divergente - capacidades que, em Dewey, são características de uma mente reflexiva e criadora. O valor educativo da arte, portanto, não deveria estar apenas no produto, mas no processo de construção de sentido que ela promove. Assim como Dewey, Eisner entende que aprender arte deveria ser pensar esteticamente, ou seja, exercitar o juízo, a imaginação e a sensibilidade moral.

A filosofia *deweyana* também encontra ressonância nas teorias da cultura visual contemporânea, especialmente em Fernando Hernández. Ao propor um ensino de Arte que dialogue com as imagens da vida cotidiana e com as mídias visuais, Hernández (2000, p. 29) afirma que “[...] as imagens são mediadoras de conhecimento e de cultura”. Essa perspectiva amplia a noção de experiência estética para incluir os modos contemporâneos de ver e interpretar o mundo. O autor propõe um ensino baseado em projetos de trabalho, nos quais os estudantes investigam temas culturais por meio da produção artística, podem tornar a aprendizagem em uma experiência estética de investigação e reflexão. Essa prática pedagógica está em sintonia com Dewey, pois, ambos defendem que a arte deveria ser uma forma de compreender o real para transformá-lo e, o ensino teria o compromisso de aproximar a escola da vida e da cultura de seus participantes.

A dimensão estética da arte-educação também é abordada por Rita Irwin (2013), ao propor a metodologia da *a/r/tografia* - uma fusão entre arte (*artist*), pesquisa (*researcher*) e ensino (*teacher*). Irwin afirma que o educador pode ser, ao mesmo tempo, artista e pesquisador, e que o processo de ensinar torna-se uma experiência estética vivida em conjunto com os estudantes. Essa abordagem tem compatibilidade com o pensamento *deweyano*, pois entende a aprendizagem como um ato de criação compartilhada. A autora explica: “A *a/r/tografia* é uma forma de pesquisa viva, em que o fazer artístico é também forma de pensar e de aprender [...]” (Irwin, 2013, p. 32). Nessa perspectiva, o ensino da Arte pode constituir-se como uma experiência estética contínua, que não separa o ato de criar do ato de refletir.

A arte-educação, quando vivida como experiência estética, realiza na prática os princípios fundamentais da filosofia de Dewey. Para o autor, o aprendizado não deveria ser a simples transmissão de informações, mas a reconstrução de experiências vividas. “A arte intensifica o sentido da vida e amplia a experiência, despertando novas percepções e significados” (Dewey, 2010a, p. 325). Desse modo, o ensino da Arte pode converter-se em uma forma de experiência estética quando o estudante se envolve emocional e intelectualmente com o processo de criação, compreendendo a arte como um modo de pensar e agir no mundo.

Autores pragmatistas contemporâneos reforçam essa compreensão. Thomas M. Alexander (1987) considera que a estética em Dewey é uma “ontologia da vida humana”, pois deveria ser na experiência estética que o sujeito encontra a coerência entre sentimento e reflexão. Para ele, “[...] a experiência estética é o modo humano de estar no mundo, em que o corpo, a emoção e a mente atuam em harmonia criadora [...]” (Alexander, 1987, p. 142). Essa interpretação amplia a ideia de que a arte-educação corresponde a um campo de formação integral, que ensina a pensar e sentir simultaneamente durante o processo de criação e produção artística.

Mark Johnson (2007), ao desenvolver o conceito de “significado corporificado”, também aprofunda a estética de Dewey, sustentando que “[...] a experiência estética é o fundamento de toda compreensão humana, pois é a partir dos padrões sensoriais e afetivos que o pensamento emerge [...]” (Johnson, 2007, p. 19). Assim, aprender a arte proporciona o desenvolvimento de formas de raciocínio estético e imaginação moral. Essa visão reafirma a ideia de que o conhecimento nasce de experiências incorporadas e emocionais, e não apenas de abstrações. O ensino da Arte, portanto, deveria ser compreendido como processo estético de construção

de sentido.

O mesmo raciocínio é seguido por James Gouinlock (1993), para quem a estética de Dewey possui uma dimensão ética essencial: ao viver experiências estéticas, o sujeito aprende a julgar, a valorar e a agir com sensibilidade diante do mundo. “A experiência estética é a base do juízo moral e da formação do caráter [...]” (Gouinlock, 1993, p. 37). Essa perspectiva confere à arte educação um papel central na formação democrática, pois educa a atenção, o cuidado e o senso de convivência moral.

Por fim, Richard Rorty (1999) observa que a estética de Dewey pode ser também política, pois, “[...] a imaginação é a faculdade moral mais importante da democracia [...]” (Rorty, 1999, p. 28). Por meio da arte, o sujeito é convidado a imaginar novas possibilidades de vida comum, a questionar hábitos cristalizados e a cultivar empatia. A arte-educação não apenas sensibiliza, mas pode emancipar, formando indivíduos capazes de pensar e agir com liberdade criadora.

Nessa perspectiva, a arte-educação, configura-se como experiência estética quando a escola é capaz de tornar-se um ambiente de criação e reflexão e o estudante pode aprender a perceber, a imaginar e a agir sobre o mundo de maneira crítica e sensível. O papel do professor de Arte não deveria ser o de transmitir um repertório de técnicas, mas organizar experiências estéticas significativas, que integrem expressão pessoal, diálogo cultural e reflexão crítica. O ensino da Arte, nesse sentido, pode ser um campo de emancipação sensível, porque forma indivíduos que pensam e sentem de maneira autônoma. A arte-educação, assim entendida, realiza o ideal de uma educação democrática e integral, em que o aprender é indissociável do viver, do sentir e do criar.

Reunindo os aspectos abordados, a arte-educação pode ser compreendida como experiência estética, quando reúne as condições descritas por Dewey: unidade, continuidade interação e consumação. O processo criativo vivido pelo estudante, quando conduzido de forma intencional e reflexiva, pode tornar-se uma experiência estética emancipadora, na qual o sujeito pode experimentar o prazer da descoberta e da expressão de sentido, culminando assim na compreensão do vivido de forma ao gerar crescimento.

O próximo tópico intenciona compreender as implicações da experiência estética na ação educativa preocupada com a emancipação dos sujeitos.

2.5. A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA ARTE COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

Compreender a arte-educação como experiência estética, segundo o pensamento de John Dewey, implica repensar profundamente o modo como o ensino de arte é concebido e praticado na escola contemporânea. Para o autor, o papel do educador não deveria ser o de transmitir conhecimentos prontos, mas organizar condições para que os estudantes vivam experiências significativas, que unam percepção, emoção e pensamento de maneira a reverberar em experiências subsequentes (Dewey, 2010a). Essa concepção desloca o foco da instrução para o processo experiencial e investigativo, em que o estudante pode aprender por meio da ação reflexiva, do diálogo e da imaginação criadora.

A prática pedagógica inspirada em Dewey pressupõe, portanto, um ambiente de aprendizagem dinâmico e participativo, no qual o estudante deveria ser o protagonista da própria experiência. O educador, longe de ser um mero transmissor de técnicas e conceitos a serem apreendidos mecanicamente, torna-se mediador e orientador de processos que envolvem observação, experimentação, criatividade, imaginação, expressão e reflexão. O ensino da arte, nessa perspectiva, deveria propiciar experiências estéticas completas, que tenham início, meio e fim ou de outra forma, consumação (Dewey, 2010a). No contexto educativo, a consumação corresponde ao momento em que o estudante percebe o sentido do que viveu e reconhece sua criação como expressão de si e do mundo.

Para além do aprendizado da história da Arte, em seus movimentos artísticos, contextos e artistas, ou, o desenvolvimento de técnicas artísticas, viver experiências no contexto da arte-educação pressupõe o desenvolvimento de outras capacidades e dimensões humanas. Segundo Dewey (2010a), a promoção de experiências estéticas, no contexto da arte-educação prevê, sobretudo, em fazer emergir situações que promovam processos de expressão e criação artísticas, em alguma das diferentes linguagens da arte como, dança, música, teatro e artes visuais, de modo a unificar as dimensões reflexiva, cognitiva e sentimental durante a ação criadora. De outra maneira, isso se aproxima das ideias de Barbosa (2015a), ao integrar o pensamento reflexivo, o sentimento e contexto cultural. Essa proposta traduz, em linguagem pedagógica, o ideal *deweyano* de integração entre ação e reflexão na proposta da abordagem triangular defendida pela autora. Como já retratado anteriormente, essa abordagem favorece a formação estética e crítica, pois

o estudante é convidado a produzir, interpretar e relacionar o que cria com o mundo em que vive.

Dewey (2010a) indica em seus escritos que a arte-educação deveria recuperar a dimensão comunitária e social que favorece a unificação da experiência estética. Porque, ao compartilhar suas experiências o sujeito pode aprender a viver em comunidade. Ao comunicar e publicizar o que se produz, o sujeito criador pode projetar seus sentimentos, assim como, contribuir para o contexto social do qual pertence, construindo e reconstruindo a sua cultura, a partir disso. Projetos escolares que envolvem memória, identidade, território e cultura popular, por exemplo, podem transformar a sala de aula em espaço de investigação estética e de diálogo entre gerações e saberes.

Na prática docente, essa integração pode ser concretizada por meio de projetos interdisciplinares que dialoguem com o cotidiano e com as experiências culturais dos estudantes em seu contexto educacional. Ademais, os projetos podem ser promotores da aprendizagem coletiva e, portanto, ética e democrática, já que durante o processo experiencial de construção do projeto, os sujeitos poderão aprender a ponderar suas vontades e interesses de modo a não interferir e respeitar os interesses alheios aos seus. Com esse processo, pode-se compreender também que deveria respeitar os preceitos éticos da sociedade ou grupo social no qual está inserido, ao dimensionar conscientemente suas ações. A Arte, assim, deixa de ser uma disciplina isolada e passa a ser uma linguagem transversal que compõe a experiência educativa, e, por isso, elemento fundamental para o desenvolvimento e o crescimento dos sujeitos.

Não obstante, o desenvolvimento de práticas pedagógicas no campo da arte-educação requer a valorização do processo criativo, permeada pelos parâmetros éticos e morais que os circundam. Eisner (2017, p. 57) ressalta que “[...] as artes ensinam aos alunos que o juízo de valor é uma parte essencial da experiência humana [...]”, e que o fazer artístico envolve tomadas de decisão constantes, reflexão e autoavaliação e regulação, das suas ações. Essa perspectiva ecoa com as ideias Dewey, quando o autor concebe o pensamento como forma de ação inteligente e a arte como exercício de julgamento sensível. O professor de Arte, deveria, deste modo, orientar o processo criativo, estimulando que o estudante possa refletir sobre as próprias escolhas e ações, de maneira a interferir diretamente no seu modo de agir no mundo e com o outro.

A regulação moral e ética que pode decorrer da regulação dos sentimentos, pensamento e ações dos sujeitos, possibilita o reconhecimento do valor experiencial do percurso vivido, não apenas do produto ou criação que possam vir a resultar desse processo. Avaliar, a experiência estética, nesse contexto, significa compreender o sentido da experiência e seu potencial transformador e gerador de crescimento dos sujeitos.

A prática pedagógica da arte-educação como experiência estética pode nascer da interação entre o sujeito e o ambiente, durante seu processo de desenvolvimento. Por isso, para Dewey, a experiência estética deveria ser compartilhada e comunicada entre os sujeitos. O professor de Arte, ao adotar uma postura dialógica e comunicativa, busca promover uma aprendizagem experiencial, que é, ao mesmo tempo, estética e ética, pois, envolve escuta, colaboração e respeito mútuo. A experiência estética pode tornar-se, também, uma experiência democrática, na medida em que todos os envolvidos participam da construção de sentido.

Autores contemporâneos como Hernández e Irwin ampliam essa compreensão ao proporem metodologias que reforçam a dimensão investigativa e relacional da arte-educação. Hernández (2000) propõe que as imagens podem ser instrumentos do desenvolvimento intelectual e cultural dos sujeitos, por isso, defende que o ensino da Arte deveria explorar as representações visuais presentes no cotidiano dos estudantes, podendo promover a análise crítica da cultura visual. Essa abordagem possibilita experiências estéticas contextualizadas, nas quais o estudante pode interpretar e redesenhar sua realidade por meio da produção artística. Irwin (2013), por sua vez, concebe que a arte-educação é capaz de proporcionar um processo vivo de pesquisa e criação, no qual o fazer artístico pode se transformar em experiência de pensamento e de formação. Em consonância com Dewey, esses autores consideram o ensino da Arte como processo de investigação sensível, que une criação e reflexão na promoção do crescimento humano.

A dimensão emocional e simbólica da experiência estética valorizada por Dewey, também deveria ser contemplada na prática pedagógica de arte-educação. O educador deveria reconhecer que a Arte mobiliza afetos, memórias e identidades, em que o aprendizado pode tornar-se mais significativo quando os estudantes se veem representados nas experiências vividas. Por isso, a dimensão emocional da experiência estética torna-se um elemento fundante, que permite conectar as experiências vividas, de modo que se tornem significativa aos sujeitos.

Mirian Celeste Martins converge com o pensamento *deweyano* quando defende a aproximação da arte à vida cotidiana. Para Martins (2007, p. 24) sublinha essa ideia ao afirmar que “[...] a Arte não é algo distante do cotidiano, mas um modo de olhar e de viver o mundo com mais profundidade e empatia [...]”. Para ela, ensinar Arte deveria ser, portanto, oferecer ao estudante a oportunidade de compreender sua própria experiência e a dos outros como fonte de conhecimento e transformação.

A prática pedagógica da arte-educação como experiência estética requer, ainda, uma avaliação processual e reflexiva coerente como caráter formativo da experiência. Do mesmo modo, o aprendizado da Arte deveria ser avaliado como processo de interação e crescimento, e não como simples medição do desempenho individual dos estudantes. Instrumentos como portfólios, diários reflexivos, rodas de conversa e mostras de processo formativo podem evidenciar o percurso criativo dos sujeitos e fortalecer o sentido coletivo da experiência. Avaliar, nesse sentido, deveria ser também um ato estético e ético, pois pode ser capaz de reconhecer a singularidade do percurso em sua diversidade de expressões.

Além do caráter metodológico, a prática da arte-educação como experiência estética demonstra ter implicações políticas. Como já abordado, Dewey (1979) defende que a educação deveria ser pautada numa prática democrática que, para além de uma forma governamental, deveria orientar uma forma de vida. Ao observar, interpretar, criar e compartilhar suas produções, os estudantes podem exercitar o diálogo e a responsabilidade - preceitos basilares da vida democrática. O ensino da Arte, ao promover a comunicação estética, contribui diretamente para a formação cidadã, e um modo de vida associado defendido pelo autor, pois, pode ensinar o sujeito a conviver com as diferenças e a reconhecer a beleza da pluralidade humana.

Em suma, a prática pedagógica coerente com os moldes da arte-educação e da experiência estética pode realizar na escola, o ideal de educação democrática e emancipadora proposto por Dewey. Ela intenciona articular estética, ética e política em um mesmo movimento de aprendizagem, no qual o estudante pode aprender a pensar, a sentir e a agir de forma criadora oriunda de um processo experiencial. Ao planejar e mediar experiências estéticas significativas, o professor de Arte pode se tornar um agente que atua intencionalmente em favor da humanização e da transformação de seu modo de perceber a e participar da própria experiência e que deste modo, pode contribuir para a formação de sujeitos sensíveis, críticos e

solidários. Assim, a arte-educação constituída como experiência estética pode tornar-se um caminho fecundo para viver e aprender com consciência, liberdade e imaginação, num processo emancipador.

O tópico a seguir intenciona apresentar as considerações finais do capítulo, retomando as análises, de modo a sintetizar as relações entre arte-educação, experiência estética e educação emancipadora na perspectiva *deweyana*.

2.6. CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

O percurso desenvolvido neste segundo capítulo permitiu a compreender que a arte-educação, na perspectiva de Dewey, pode delimitar-se simultaneamente em uma experiência estética e uma prática emancipadora, podendo constituir-se assim, como um dos caminhos possíveis para a formação integral e o crescimento do ser humano. Ao longo das seções, examinou-se a possibilidade de a arte-educação constituir-se como uma experiência estética; a função formativa da arte na educação democrática; a natureza estética do processo de ensino e aprendizagem artística e o papel da experiência estética como via de emancipação sensível, intelectual e ética.

Em consonância com a filosofia pragmatista do autor, verificou-se que a Arte, quando vivida experiencialmente pode deixar de ser um campo isolado do cotidiano e pode passar a integrar o processo mais amplo da vida social e educativa. Ao coadunar o pensamento, sentimento e ação numa experiência estética, Dewey (2010a), declara que ela intenciona delimitar a maneira de viver e, por conseguinte, de aprender. No contexto escolar, essa integração traduz-se na possibilidade de transformar o ensino de arte em experiência estética - uma possibilidade de construção de conhecimento capaz de conduzir o estudante a compreensão mais profunda de si mesmo e do mundo.

A disciplina de Arte, assim como assinalado anteriormente, não deveria reduzir-se a compreensão da história da Arte, o domínio de técnicas ou estilos artísticos, mas, para além disso, deveria configurar-se como campo privilegiado de formação estética, ética e democrática, uma vez tem potencial para educar a o olhar e a escuta e desenvolver a sensibilidade diante do mundo, seja as miudezas do dia a dia que o tornam belo, seja, na identificação das mazelas sociais, que intenciona

promover o diálogo, participação e transformação social pela emancipação humana que pode vir a decorrer desse processo iniciando no sujeito partícipe e estendendo-se ao entorno que o circunda.

Nessa perspectiva, a arte-educação pode delinear-se como uma prática democrática porque dispõe-se a ensinar o estudante a conviver, expressar e comunicar-se por meio da linguagem sensível oriunda da criação artística. Ao comunicar e partilhar experiências estéticas, os sujeitos podem reconhecer-se como participantes de uma mesma comunidade simbólica, fortalecendo os laços de pertencimento, solidariedade e empatia - de modo permeado pelos preceitos éticos e democráticos.

A análise desenvolvida também evidenciou que a experiência estética tem potencial para desenvolver-se como o princípio formador da liberdade, pois, ela procura despertar a consciência crítica e a capacidade de julgamento nos sujeitos, de modo que estes sejam capazes de participar ativamente no desenvolvimento da própria experiência e por conseguinte, no seu processo de crescimento. A estética, em Dewey, compreende-se como o exercício do pensamento encarnado na experiência. Nesse sentido, a arte-educação pode tornar-se a possibilidade de promover o desenvolvimento da sensibilidade diante do mundo, da autonomia e da responsabilidade ética.

Nesse sentido, foi possível constatar que a experiência estética materializada pela arte-educação, deveria ser, por essência, uma educação emancipadora, pois pretende libertar o sujeito da passividade de modo a o tornar agente da própria experiência. Ela aspira ensinar o sujeito a ver, a escutar e a imaginar criticamente, podendo cultivar a empatia e o pensamento reflexivo. O ensino de Arte, ao proporcionar tais experiências, cumpre uma função ética e política: a de formar indivíduos capazes de agir de forma consciente, criativa e solidária sobre si e seu entorno.

As práticas pedagógicas analisadas, fundamentadas em autores como Ana Mae Barbosa, Elliot Eisner, Fernando Hernández, Rita Irwin e Mirian Celeste Martins, mostraram que a arte-educação pode encontrar ressonância e materializar os princípios *deweyanos*. Quando o professor organiza situações de aprendizagem que promovem o fazer, o refletir e o sentir de modo contextualizado, ele cria experiências estéticas, nas quais os estudantes podem experimentar o processo criativo e a satisfação da sua consumação. Tais práticas, ao valorizar o diálogo, a diversidade e

a expressão simbólica, favorecem o desenvolvimento de competências éticas e estéticas que ultrapassam os limites da sala de aula e alcançam a vida cotidiana.

Em síntese, o capítulo buscou responder o objetivo central que direcionou esta discussão, verificar se a arte-educação e experiência estética podem ser equiparadas, e em que medida a arte-educação pode ser emancipadora. Assim, foi possível constatar que a arte-educação e a experiência estética podem ser consideradas equivalentes, somente quando integram pensamento, ação e emoção, de modo a promover a interação unidade e consumação a experiência vivida. Constituindo-se deste modo, elas podem gerar a construção ativa e significativa do conhecimento, de modo a proporcionar o crescimento nos sujeitos que as desenvolvem. Caso contrário o ensino de Arte, deixaria de ter seu caráter experiencial e tornar-se-ia meramente uma forma de aprendizagem técnica dos procedimentos artísticos, e mnemônica, ao aprender pela memorização da história da Arte, seu contexto e artistas, por exemplo.

Ao articular a aprendizagem estética aos preceitos, éticos e democráticos por meio de uma ação educativa sustentada pelo diálogo e comunicação, torna-se possível entender a arte-educação como experiência estética como uma possibilidade de emancipação humana. Com as experiências estéticas integradas na arte-educação, a construção do conhecimento e a criação artística ligam-se no fazer, podendo tornar-se significativos aos sujeitos quando enraíza suas emoções, afetos e percepções no seu processo de desenvolvimento.

Ao educar o olhar e a audição para perceber com sensibilidade o outro e o mundo, pode-se promover também a capacidade de agir e participar nas instâncias sociais com liberdade, consciência e responsabilidade de modo a promover a emancipação dos sujeitos a partir de si mesmo. A mudança gerada pela emancipação de si intenciona reverberar no círculo social do qual o sujeito pertence, expandindo-se de modo a modificar também o outro e o seu entorno. Deste modo, a emancipação dos sujeitos não se realizaria apenas pela razão e o conhecimento abstrato, mas deveria constituir-se também pela sensibilidade e pela experiência, que envolvem o corpo, a mente e o sentimento em uma unidade formativa.

Dessa forma, inspirados nos preceitos *deweyanos*, a arte-educação confirma a potencialidade da experiência estética tornar-se emancipadora. Deste modo, é possível restituir à escola o seu sentido mais pleno: o de formar sujeitos livres, críticos, criadores e participativos, que podem aprender a viver a arte e a vida em

comunhão com os outros. É nesse princípio que se fundamenta o valor da Arte para a educação, ser experiência viva de liberdade, sensibilidade e humanização.

CAPÍTULO 3: A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E A ARTE EDUCAÇÃO: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA A EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

3.1. INTRODUÇÃO DO CAPÍTULO

O percurso teórico desenvolvido ao longo dos capítulos anteriores permitiu compreender que a filosofia de Dewey oferece uma base sólida para repensar o papel da Arte e da experiência estética na educação contemporânea. O primeiro capítulo apresentou os fundamentos teóricos filosóficos da experiência estética, demonstrando que, para o autor, o conhecimento deveria nascer da interação contínua entre os sujeitos mediados pelo mundo, e que a arte nesse sentido, representa a culminância dessa interação.

O segundo capítulo por sua vez, examinou a arte-educação como possibilidade de experiência estética, ética e democrática, evidenciando que o ensino da Arte, também pode ser prática de liberdade, de diálogo e de formação moral, com potenciais para emancipação.

Já neste capítulo, terceiro e último desse estudo, volta-se a investigar como a experiência estética e a arte-educação podem contribuir para a emancipação do sujeito na educação escolar. Para isso, buscaremos consolidar as respostas teóricas construídas nos capítulos anteriores, além de apontar as implicações pedagógicas e sociais dessa concepção de educação estética externadas por práticas artísticas oriundas da arte-educação. Trata-se, portanto, de procurar compreender de que forma o pensamento *deweyano*, ao unir estética, ética e democracia, podem fundamentar uma visão de educação comprometida com imaginação, criatividade e liberdade de pensar e agir, ainda que respeitando as normas legais e morais e, de conviver de modo solidário, a fim de oportunizar o desenvolvimento do processo da emancipação humana.

Para Dewey, a Arte tem potencial de se delimitar como o modo mais pleno de experiência, pois intenciona expressar a capacidade humana de integrar o sensível e o racional. O aprendizado torna-se verdadeiramente formador quando o sujeito pode participar ativamente do processo de criação e de reflexão de modo a vivenciar a integração entre o fazer, o pensar e o sentir, característico da experiência estética. A estética, nesse sentido, apresenta-se como uma via de emancipação porque pode

ampliar a consciência e despertar o potencial de agir no mundo de modo consciente e criador.

Esse capítulo, portanto, busca demonstrar que a experiência estética é o fundamento da emancipação humana que pode ser desenvolvida pela arte-educação, pois desperta no sujeito a capacidade de julgar, imaginar e criar, desenvolvendo uma forma de pensamento que é, ao mesmo tempo, sensível e reflexiva. A partir dessa compreensão, serão discutidos os elementos que fazem da Arte e da estética não apenas dimensões culturais, mas também categorias éticas e políticas, essenciais à construção de uma educação democrática e humanizadora.

No primeiro próximo tópico, buscaremos iniciar a discussão de emancipação ao desenvolver esse conceito de maneira lexical e filosófica, a fim verificar como a experiência estética pode estabelecer condições para a realização de uma educação emancipadora.

3.2. EMANCIPAÇÃO: DEFINIÇÃO LEXICAL E FILOSÓFICA

Um dos termos fundantes para a resolução do problema desta pesquisa é a concepção de emancipação, por isso, faz-se necessário esclarecê-la. Do ponto de vista lexical, o termo emancipação versa ao ato de libertar-se de uma condição de dependência, subordinação ou tutela. O Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa define esse vocábulo como o “ato ou efeito de emancipar(-se); libertação de uma condição de sujeição, dependência ou menoridade” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 712). Essa definição associa a emancipação a um movimento que possibilita a autonomia e de superação de vínculos que podem limitar e autodeterminar o pensamento e a ação imposta ao sujeito de alguma maneira.

Embora essa concepção seja relevante como ponto de partida para o seu entendimento, ela tende a apresentar o conceito de emancipação como um evento pontual ou, como a possibilidade de ruptura com alguma forma de autoridade externa. Para os propósitos dessa pesquisa, faz-se necessário ampliar essa compreensão, situando a emancipação como um processo formativo, contínuo e relacional, conforme proposto na filosofia pragmatista da experiência de John Dewey.

Embora Dewey não utilize explicitamente o termo emancipação, sua

filosofia educacional oferece bases sólidas que nos possibilitam a interpretar e compreendê-la como um processo experiencial que pode proporcionar a autonomia, a participação democrática e gerar o crescimento dos sujeitos. Para o autor, a liberdade não deveria se reduzir a ausência de restrições externas, mas deveria colocar-se como a capacidade de agir inteligentemente sobre a própria experiência (DEWEY, 1979). Destarte, a emancipação pode ser entendida como a ampliação das possibilidades de pensar, julgar e agir de forma crítica e reflexiva em meio a vida social, podendo se concretizar por meio de experiências estéticas educativas, significativas e compartilhadas.

Sob essa perspectiva, entende-se que para Dewey, a emancipação não se delimita como um conceito que se desenvolve de modo isolado, mas como um processo que se pode desenvolver vinculado intrinsecamente às noções de experiência, crescimento, autonomia e vida democrática. Em *Democracia e Educação*, o autor afirma que “[...] a primeira condição para o crescimento é a imaturidade [...]” (DEWEY, 1979, p. 41), indicando que a formação humana não deveria se orientar para um estado final de completude, mas, diz respeito a ampliação contínua das capacidades de agir, compreender e participar da experiência. Por isso, a emancipação não deveria ser compreendida como um resultado ou ponto de chegada, mas um processo permanente de desenvolvimento humano.

Em concordância com Dewey, a emancipação que essa pesquisa defende, como já anunciado anteriormente, significa tornar-se capaz de participar ativamente da própria experiência, refletir sobre ela e reconstruí-la de modo reflexivo e consciente. A educação emancipadora, portanto, não deveria se traduzir na transmissão de conteúdos prontos ou na imposição de normas externas que podem forjar o disciplinamento do corpo e da mente. Por outro lado, a educação emancipadora que apoiamos trata-se daquela que favorece experiências nas quais o sujeito aprende a pensar, julgar e agir com responsabilidade.

Como defendido em diversos momentos no decorrer desse trabalho, para Dewey (1979) a experiência estética pode legitimar-se quando consegue desenvolver a percepção da continuidade e interação entre as experiências. Isso permite a compreensão da emancipação como a ampliação da consciência perante as relações entre experiências e da capacidade de intervir nelas. Defende-se que as experiências que podem oportunizar a emancipação dos sujeitos a participarem do desenvolvimento da sua própria experiência, refere-se à experiência estética, um dos

eixos centrais que tratamos nesse trabalho.

A emancipação em Dewey relaciona-se diretamente a superação de formas de passividade intelectual e moral. O sujeito emancipado deveria ser aquele capaz de refletir, questionar e se posicionar conscientemente sobre uma questão, podendo ou não agir de modo favorável a elas, a partir das suas próprias reflexões. Isso não deveria significar pensar ou agir de forma isolada e individualista, esquecendo de pensar a favor do bem comum, mas, refere-se à capacidade de desenvolver certas competências como: deliberação, cooperação e participação na vida social. A autonomia para Dewey, não deveria se confundir com independência absoluta, mas, delimitar-se como uma das condições que favorecem o desenvolvimento da emancipação, ou, de outro modo, ela define-se como a possibilidade de pensar e agir de modo mais independente e reflexivo em contextos compartilhados.

Compreendida dessa forma, a emancipação não deveria ser pensada fora de uma perspectiva democrática. Se emancipar significa participar ativamente da experiência e reconstruí-la de modo consciente, então, a educação emancipadora requer contextos nos quais a comunicação, o diálogo e a cooperação sejam efetivamente vividos. É nesse ponto que a dimensão democrática da experiência estética se torna central.

Nesse sentido, a imaginação coloca-se como elemento promotor e viabilizador da emancipação. No tópico a seguir, discutiremos o conceito de imaginação e sua relação com experiência estética como possibilidade de emancipação dos sujeitos.

3.3. A IMAGINAÇÃO NA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COMO FUNDAMENTO DA EMANCIPAÇÃO HUMANA

A filosofia de Dewey pode oferecer uma das formulações mais consistentes sobre a relação entre experiência, estética e liberdade. Para o autor, a experiência estética deveria ser o ponto de partida e de chegada do desenvolvimento humano, pois como já fora abordado, é ela que possibilita a integração entre emoção, imaginação e razão. Para Dewey o ritmo e a forma é o que concede unidade a experiência. Para o autor, isso é explicitado no excerto que diz que “O que confere unidade à experiência é o movimento que a perpassa do começo ao fim, determinando seu ritmo e sua forma” (Dewey, 2010a, p. 112), ou seja, o ritmo e a forma que

delimitam como ela pode delimitar-se e desenvolver-se.

Para Dewey (2010a), a forma e o ritmo de cada experiência é o que pode garantir sua organicidade, permitindo movimentos contínuos que integram as suas partes. Esses elementos são a possibilidade de que ela possa transcorrer com fluidez, sem pausas e interrupções, de modo que a experiência estética não se fragmente. Isso permite a unificação das dimensões cognitiva, atitudinal e emocional, que pode conferir à experiência o caráter de plenitude, para que ela se torne formadora e transformadora. Quando a experiência é vivida de modo estético, ela procura despertar a consciência reflexiva e o sentimento de continuidade com o mundo - condição necessária à autonomia moral e intelectual dos sujeitos.

Em Dewey, a estética não deveria ser um campo separado da vida, mas o modo pelo qual a vida pode adquirir sentido. Como destacado anteriormente, a experiência estética então, tende a ocorrer quando o indivíduo participa intensamente do processo, podendo envolver-se nele de maneira integral, emocional e racional. Esse envolvimento é capaz de tornar possível a manifestação da liberdade humana, a capacidade de agir criativamente e de atribuir significado ao vivido. A emoção, longe de ser um impulso irracional, deveria ser a força motriz que unifica e direciona toda a experiência humana (Dewey, 2010a). Ela tem potencial para ligar o pensamento e a ação e atribuir a qualidade ética na atividade humana, pois ao desenvolver a sensibilidade pode tornar possível a empatia e o juízo de valores nos sujeitos.

A imaginação desempenha papel central no processo de emancipação. Deveria ser por meio dela, o sujeito pode reconstruir o real, e ampliar suas possibilidades de ver e agir sobre si e o mundo. Dewey (2010a, p. 267) considera que a imaginação se coloca como “[...] aquela que dá forma à experiência e a transforma em expressão significativa [...]”. A imaginação é o elemento capaz de delimitar a forma e o ritmo da experiência. Assim, a imaginação pode viabilizar e educar na e para a liberdade, possibilitando que o ser humano possa transcender a sua percepção imediata e projetar novos modos de existência. A educação estética, portanto, se torna formadora à medida que ensina a imaginar e, imaginar nesse sentido, é o primeiro passo para transformar.

A imaginação pode tornar-se uma potência da experiência, ou seja, aquilo que pode vir a ser sem interferência externa. Ela se delimita como a ponte que permite que o sujeito se desenvolva em continuidade e interação entre experiências, permitindo que mesmo vivendo a experiência presente, ele possa projetar o

desenvolvimento de outras experiências, ainda a serem desenvolvidas. Isso é evidenciado na passagem de Dewey (2010a, p. 272), quando escreve que “A imaginação é a força que conduz a mente de um estado de experiência para outro. Ela é a ponte que une o que é com o que pode ser”. A imaginação nesse sentido, coloca-se como propulsora do desenvolvimento da experiência estética, e deveria ser libertada e estimulada no sujeito para garantir sua evolução plena.

Nesse seguimento, o professor de Arte deveria ser o curador que se coloca como agente motivador da imaginação. Na escola, é ele quem pode desenvolver situações que despertem interesse dos estudantes, os instigando a participar ativamente. Ao despertar a curiosidade, a imaginação é libertada, possibilitando o desenvolvimento da criatividade e da criação artística. Não obstante, quando dirigida ela torna-se promotora do desenvolvimento entre experiências. Isso ganha força nos escritos de Dewey (1979, p. 87), na passagem que anuncia que “A educação verdadeira ocorre quando a imaginação é libertada e dirigida. Ela é a condição da invenção e do crescimento intelectual”.

Para Dewey, sem a imaginação não seria possível criar e desenvolver qualquer linguagem artística, pois ela permite que o sujeito pense para além do óbvio daquilo que lhe foi apresentado do mundo real. De acordo com Dewey (2010a, p. 267) “Sem imaginação não há arte, mas também não há ciência, nem vida moral. A imaginação é o que mantém o pensamento e a emoção em movimento e em relação”. Nesse sentido, a imaginação pode impulsionar a emoção nas experiências estéticas numa relação de desenvolvimento mútuo.

A imaginação, em Dewey, não deveria se delimitar a uma faculdade artística ou poética, mas, para além disso, ela é capaz de possibilitar condições para que a experiência humana se torna integral e unifique o pensamento, a emoção e a ação em um mesmo movimento criador. Para o autor, ela se coloca como elemento que une o que é e o que pode ser e, por isso, pode se tornar um ato de liberdade, um exercício de projetar possibilidades, de transcender o imediato, assim como, o de reconstruir a experiência em novas direções (Dewey, 2010a). A imaginação, portanto, permite que o sujeito construa e reconstrua a experiência, no processo de ativo de emancipação.

Nesse sentido, a imaginação coloca-se como uma força motriz da emancipação, pois intenciona romper com a passividade e tornar o sujeito um agente ativo de significação do mundo. Contudo, a imaginação não se delimita apenas como

uma força criadora do plano artístico e estético; ela torna-se igualmente formadora para o plano moral. Segundo a autor, a imaginação possibilita a simpatia e a empatia para com os outros (Dewey, 1979). Isso diz respeito a dimensão ética da imaginação, pois é por meio dela que o indivíduo se torna capaz de experimentar empaticamente as experiências alheias. A imaginação moral, portanto, é uma das competências que pode sustentar a convivência democrática, já que a vida em comunidade requer a habilidade de perceber o outro e de considerar múltiplas perspectivas perante o outro.

A imaginação é a possibilidade do desenvolvimento da empatia. É ela que permite que o sujeito se coloca no lugar do outro, ainda que, por não experienciar a situação vivida pelo outro, ele não consiga dimensionar de fato suas reais dores e mazelas, ela permite que o sujeito imagine e obtenha o entendimento necessário para compreender situações por ele não vividas. Dewey (1979, p. 219) destaca por isso, que é “Pela imaginação colocamo-nos no lugar do outro e compreendemos o que ele sente e pensa”. De outra forma, o autor reforça que “A imaginação é o que amplia a experiência e torna possível a simpatia. Pela imaginação colocamo-nos no lugar do outro e compreendemos o que ele sente e pensa” (Dewey, 1979, p. 219), por isso, a imaginação permite que o sujeito sinta simpatia pelo outro e desenvolva empatia pelas situações vividas por ele.

Dewey compreende a moralidade como uma forma de experiência reflexiva e comunicativa que não obedecem às normas externas. Nesse contexto, a imaginação pode atuar como o elo que transforma emoção em compreensão e compreensão em ação ética. A capacidade de “colocar-se no lugar do outro” é também a base da deliberação moral e do juízo ético, pois nos permite agir de modo sensível e cooperativo. Assim, a imaginação se encaminha como meio pelo qual a arte e a moral se encontram - ambas educam o olhar, o sentir e o pensar.

A experiência estética, nesse sentido, pode delimitar-se também como uma experiência moral, à medida que intenciona despertar a empatia e o reconhecimento mútuo como formas de conhecimento e convivência. A educação estética, inspirada em Dewey, tem como tarefa desenvolver a imaginação moral, pois, ela pressupõe a ampliação da consciência e o enriquecimento da vida emocional, de modo a preparar o indivíduo para agir com sensibilidade e discernimento no desenvolvimento do seu crescimento.

A imaginação pode emancipar porque intenciona educar o olhar ético, isto é, formar sujeitos capazes de perceber valores, significados e relações de

interdependência. Quando o estudante aprende a ver o mundo de maneira imaginativa, ele exercita a liberdade de pensamento e o compromisso com a coletividade. A imaginação, assim, deveria ser um dos fundamentos da criação artística e da ação democrática.

O argumento central dessa análise pressupõe que a imaginação, para além de um instrumento artístico, delimita-se também como um instrumento estético, ético, político e democrático, que, quando promovido pela experiência estética, é capaz de promover a emancipação dos sujeitos. Ela permite que a criação artística no desenvolvimento de experiências estéticas, possam libertar a imaginação e a criatividade. De outro modo, as experiências de imaginação permitem o desenvolvimento da empatia em relação ao outro, colocando-se assim também no campo ético e moral, que pode criar condições para o desenvolvimento democrático.

O tópico seguinte, pretende tratar a arte-educação como espaço possível de emancipação dos sujeitos, ao desenvolver a sensibilidade estética e ética e o pensamento reflexivo e crítico nos sujeitos.

3.4. A ARTE-EDUCAÇÃO COMO ESPAÇO DE EMANCIPAÇÃO CRÍTICA E SENSÍVEL

A arte-educação, quando compreendida a luz da filosofia de Dewey, pode revelar-se como uma das práticas mais fecundas para a formação da sensibilidade, se delimitando como forte potencial para emancipar o sujeito. Nessa perspectiva, a Arte mais do que um conteúdo curricular, coloca-se sobretudo, como um modo de experienciar o mundo e aprender a viver democraticamente, ao integrar percepção, emoção e reflexão em um processo contínuo de reconstrução da experiência. Para o autor, a Arte coloca-se como a expressão da própria vida e o caminho possível para que experiência tome consciência sobre si mesma (Dewey, 2010a). Essa intensificação da experiência constitui o núcleo da educação estética: educar pela Arte é a oportunidade de ampliar a capacidade de sentir e pensar criticamente o mundo, tornando a aprendizagem um ato de liberdade.

A emancipação, sob o prisma *deweyano*, não deveria ser uma conquista abstrata, mas o resultado da experiência vivida com consciência. Para o autor, como já mencionado, o sujeito emancipado, é aquele que é capaz de dirigir o curso de suas próprias experiências (Dewey, 1979). No campo da arte-educação, isso significa que,

para que o estudante se torne autônomo, é necessário que ele possa aprender a observar, interpretar e expressar sua percepção da realidade. O fazer artístico, nesse sentido, não deveria se restringir ao exercício técnico, mas, ao contrário, deveria buscar alcançar uma prática de investigação e descoberta contínua. Como já assinalado anteriormente, o professor de Arte que se coloca como agente mediador de experiências estéticas significativas, deveria criar condições para que o estudante possa aprender a pensar por meio da criação, assim como, refletir sobre o que sente e faz (Dewey, 2010a).

A Arte, por sua natureza expressiva e comunicativa, delimita-se como uma linguagem que possibilita a produção coletiva de sentido. Quando o estudante cria, comunica e interpreta, ele pode tornar-se sujeito de sua própria aprendizagem e coautor da sua cultura. A arte-educação, portanto, torna-se uma possibilidade de encontro entre professor e estudante e estudante e seus pares, em torno de uma experiência compartilhada. Esse processo humaniza a relação pedagógica de modo a transformar o processo de educação formal em uma experiência estética e educativa, em que o pensamento e o sentimento se encontram em reciprocidade durante o seu desenvolvimento. A experiência estética, nesse sentido, não se limita ao campo do belo, mas ao contrário, envolve a tomada de consciência e o engajamento para uma ação reflexiva. Educar esteticamente é a possibilidade para educar para a solidariedade, empatia e para o compromisso com o outro.

Barbosa e Read apresentam um pensamento conectado, quando compreendem a arte-educação como possibilidade do desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo. Barbosa (2015a) defende que o ensino da Arte deveria propiciar experiências que estimulem a criação e a reflexão crítica. Para ela, a arte-educação, deveria promover o diálogo entre a experiência estética individual e o contexto social em que o sujeito se insere. A dimensão crítica da arte-educação também é destacada por Read (2001), quando defende que é por meio da Arte que se constitui a consciência e a compreensão da sua moralidade. Para o autor, a possibilidade de educar pela arte deveria ser a alternativa para educar o indivíduo em sua totalidade - emocional, sensorial e intelectual.

Essa concepção converge com o pensamento de Dewey, ao reconhecer também que o desenvolvimento da sensibilidade é a condição para a liberdade e para a democracia. A arte, ao despertar o sentimento e o juízo estético, forma a base da convivência ética, pois ensina o sujeito a perceber o outro e o mundo com empatia e

discernimento. Assim, a arte-educação delimita-se em essência, como formação moral e política, porque pode educar o olhar e o sentimento.

Eisner (2017), Hernández (2000) e Irwin (2013) por sua vez, ampliam essa perspectiva ao situar a arte como prática cognitiva e investigativa. Eisner (2017) argumenta que o pensamento artístico desenvolve a flexibilidade cognitiva e o julgamento sensível. Hernández (2000), defende que o estudo das imagens media a leitura crítica da cultura visual contemporânea. Já Irwin (2013), ensina que estudar a Arte é em si uma experiência artística. Essas concepções, embora diversas, dialogam com Dewey, ao compreenderem a educação artística como prática reflexiva e criadora que promove a emancipação do pensamento.

Nessa perspectiva, a arte-educação pode definir-se também como um espaço de emancipação sensível, ao educar o corpo, o olhar e a escuta dos estudantes. Dewey (2010a) defende que a experiência estética deveria despertar a sensibilidade no sujeito para que possam ver e ouvir pela arte. Ao aprender a Arte, o estudante pode desenvolver um tipo de conhecimento que deveria ultrapassar o racionalismo técnico e inscrever-se na busca pela ampliação da dimensão da percepção e da intuição. Esse aprendizado sensível pode assim, ampliar sua capacidade de compreender o mundo e de agir sobre ele com consciência estética e ética. A emancipação deveria nascer desse olhar que reconhece o valor do cotidiano, da cultura e das expressões humanas.

No contexto escolar, a arte-educação emancipa também porque pode promover o diálogo intercultural e a valorização da diversidade. Ao incorporar diferentes linguagens, tradições e modos de expressão, o ensino da Arte encaminha-se para combater o elitismo e ampliar o acesso à cultura. Dewey (2010a) já advertia que a separação entre Arte e vida comum pode ser uma das causas da alienação cultural moderna quando deixa de fazer parte das experiências significativas dos sujeitos. Deste modo, ao retomar a Arte como possibilidade de experiência viva na escola, significa poder restituir-lhe sua função social e democrática, transformando a educação em um espaço de encontro entre culturas e de partilha simbólica.

A arte-educação, ao unir sensibilidade, criticidade, ação e reflexão, pode realizar na prática, o ideal de uma educação emancipadora. O processo criativo pode ser, ao mesmo tempo, cognitivo e afetivo, em que o ato de se expressar deveria ser também, o ato de compreender. Essa unidade pode caracterizar a experiência estética e, conferir a arte-educação um papel insubstituível na formação humana. Como

sintetiza Dewey (2010a), esse restabelecimento reside o sentido libertador da educação estética: educar pela arte é a possibilidade de educar para a plenitude da experiência e para a liberdade de pensar, sentir e criar. Dessa forma, a experiência estética oriundas da arte-educação tem o potencial de qualificar e melhorar as demais experiências.

Em síntese, a arte-educação deveria ser uma potente via de emancipação sensível e crítica porque pode ensinar a ver, a sentir e a refletir; despertar a imaginação e o juízo ético; e formar sujeitos capazes de transformar o mundo por meio da sensibilidade. Essa perspectiva confirma a atualidade do pensamento de Dewey e reforça a necessidade de práticas pedagógicas que promovam o encontro entre arte, vida e liberdade.

No tópico a seguir, serão abordadas as implicações pedagógicas referentes a educação com potencial para a emancipação dos estudantes oriundas, da arte-educação e das experiências estéticas.

3.5. EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E EMANCIPAÇÃO: LIMITES E CONDIÇÕES ÉTICO-POLÍTICAS

A associação entre experiência estética e emancipação exige um tratamento conceitual cuidadoso. Em John Dewey, a experiência estética não deveria apresentar-se como portadora automática do valor moral ou político positivo. Embora, em teoria, ela seja caracterizada pela unidade, pela integração entre meios e fins e pela consumação vivida na sua realização, a experiência estética pode definir-se como a qualidade de uma experiência, e não a qualidade seu conteúdo ético. Como adverte o autor, “uma experiência pode ser intensa e coerente sem que seja, por isso, moralmente desejável” (DEWEY, 2010). Desse modo, a estética, em si mesma, não garante a ampliação da liberdade, da autonomia ou da convivência democrática.

Dewey reconhece explicitamente que a Arte e a estética podem ser mobilizadas para fins destrutivos, manipuladores ou desumanizadores. Ao analisar a força emocional, expressiva e comunicativa da Arte, o autor observa que “a mesma intensidade de sentimento que pode ser usada para esclarecer e ampliar a experiência pode também ser explorada para obscurecê-la e distorcê-la” (DEWEY, 2010). Essa advertência pode tornar-se fundamental para compreender que experiências esteticamente poderosas podem operar no sentido oposto ao da emancipação,

intensificando paixões irracionais, promovendo adesões acríticas e reforçando formas de dominação simbólica. Seitas religiosas e fanatismo esportivo - ou de qualquer outra ordem - podem culminar em ações irracionais e oriundas de experiências estéticas deseducativas que trabalham contra a lógica de emancipação dos sujeitos.

Nesse horizonte, torna-se possível compreender fenômenos históricos como o uso sistemático da estética por regimes autoritários. A monumentalidade arquitetônica, a exaltação do corpo idealizado, a coreografia das massas e a espetacularização do poder, como ocorreu no nazismo, exemplificam algumas experiências estéticas intensas e repulsivas, marcadas pela forma, emoção e unidade. Contudo, tais experiências que não promovem o crescimento humano nem ampliação da sensibilidade ética; ao contrário, produzem experiências que interrompem a continuidade da vida e empobrecem as relações humanas. Para o autor, experiências que “fecham o caminho para novas percepções e novas relações” não podem contribuir para o desenvolvimento humana, mas para a regressão da experiência (DEWEY, 1979).

Essa distinção permite afirmar que nem toda experiência estética é emancipadora. Embora possuam forma, intensidade emocional e coerência interna, uma experiência estética pode ser moralmente negativa quando não favorece o desenvolvimento da reflexão, da empatia e da comunicação e, por conseguinte, não podem promover o crescimento. Dewey sustenta que o valor de uma experiência educativa e formativa reside naquilo que ela possibilita em termos de crescimento, para ele “uma experiência é educativa quando promove continuidade, abrindo caminho para experiências posteriores mais amplas e mais ricas” (DEWEY, 1979). Experiências estéticas que reforçam o ódio, a exclusão e a violência, como o *bullying*, por exemplo, ainda que formalmente organizadas, tendem a romper essa continuidade e, por isso, não podem ser compreendidas como emancipadoras.

A emancipação, na perspectiva de Dewey, está associada a ampliação da capacidade de pensar e agir de modo reflexivo em sociedade. Uma experiência estética pode tornar-se emancipadora quando contribui para o desenvolvimento da imaginação moral, da sensibilidade ao outro e do mundo e da participação consciente na experiência comum. Como afirma o autor, “a democracia começa na experiência compartilhada e na comunicação livre” (DEWEY, 1979). Nesse sentido, as experiências estéticas que isolam o sujeito, podem instrumentalizar a emoção, anular a reflexão crítica e fragilizam a vida democrática.

Dessa forma, pode-se afirmar que a experiência estética só pode assumir um caráter emancipador quando atende a dois critérios indissociáveis. O primeiro é o critério estético, definido por Dewey como a presença de unidade, continuidade, integração entre sentir, pensar e agir, e consumação significativa. O segundo critério por sua vez corresponde a dimensão ética-política, que diz respeito a capacidade da experiência de promover crescimento humano, ampliar a sensibilidade, fortalecer a comunicação e sustentar relações democráticas. Sem essa articulação, a experiência pode ser estética, mas não emancipadora.

Assim, longe de estabelecer a equivalência automática entre estética e emancipação, a filosofia de Dewey oferece instrumentos para uma análise crítica das experiências estéticas no campo educacional e social. A arte e a estética não emancipam por si mesmas; elas podem tornar-se agentes da emancipação quando se inserem em práticas que ampliam a vida, qualificam a experiência e fortalecem a convivência humana. É nesse ponto que a arte-educação, ao assumir conscientemente a dimensão ética e democrática da experiência estética, pode contribuir para a formação de sujeitos sensíveis, reflexivos e capazes de participar ativamente da construção de uma vida social mais justa e equânime, que se inicia com a emancipação da própria experiência e pode se ampliar para vida em comunidade.

O próximo tópico busca compreender as implicações pedagógicas da arte-educação preocupada com a emancipação via experiência estética.

3.6. IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS: PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS MEDIADAS PELA ARTE

A partir dos fundamentos discutidos no decorrer dessa pesquisa, compreende-se que a experiência estética conforme concebida por Dewey, não poderia permanecer apenas no plano conceitual, mas deveria estender-se à prática pedagógica. A educação estética só poderia realizar-se plenamente quando encontra expressão em experiências concretas, vividas pelos estudantes e mediadas intencionalmente pelos educadores. Dewey (2010a) indica que o papel do professor deveria ser de curador de experiências, alguém que deveria criar condições para que a aprendizagem possa se converter em experiência estética e emancipadora.

A primeira implicação pedagógica do pensamento de Dewey coloca que o

ensino deveria ser estruturado como processo de investigação ativa, e não como mera transmissão de informações. A arte, nesse sentido, pode oferecer o ambiente oportuno e as condições ideais para o desenvolvimento do exercício da pedagogia experiencial, pois convida o estudante a experimentar, observar, formular hipóteses, criar e refletir sobre o próprio processo. A sala de aula tem potencial para tornar-se um ateliê de aprendizagem, no qual o conhecimento deveria ser construído por meio do fazer e do pensar integrados. A prática artística, quando vivida como experiência estética, mobiliza o corpo, a emoção e o pensamento, formando sujeitos sensíveis, críticos e reflexivos.

Como já abordado anteriormente, a abordagem triangular proposta por Barbosa (2015a) representa um exemplo de prática pedagógica que concretiza os princípios de Dewey. Ao articular os eixos do fazer artístico, leitura da imagem e contextualização cultural, a autora propõe uma metodologia que integra ação e reflexão, estética e crítica. Essa perspectiva pode transformar a aula de arte em uma experiência estética completa, na qual o estudante pode criar, interpretar e reconhecer o sentido cultural de sua produção. Essa metodologia pretende promover a autonomia, a criticidade e o diálogo, elementos fundamentais da educação emancipadora.

Outra implicação pedagógica consiste em reconhecer o valor educativo do processo criativo, e não apenas do produto final. Dewey (2010a) enfatiza que ensino de Arte deveria ser o processo criativo em si, uma consumação, um momento de descoberta e reflexão. Avaliar o aprendizado artístico significa, portanto, valorizar a trajetória, as decisões e as emoções envolvidas na criação. Instrumentos como portfólios reflexivos, diários visuais e rodas de conversa permitem que os estudantes possam expressar o significado de suas experiências e desenvolver a consciência do próprio percurso criador.

A pedagogia da Arte como experiência estética implica também na reconfiguração do papel do professor. Nesse caso, o educador deixa de ser o centro do processo educativo e figura de transmissão do saber para se tornar mediador, orientador e parceiro de criação. Adquirir uma postura dialógica torna-se essencial para o desenvolvimento da prática estética, pois é capaz de reconhecer o estudante como sujeito ativo e o professor como coaprendiz. A relação pedagógica pode tornar-se, assim, uma experiência comunicativa, na qual ambos são aptos de se transformar pela interação e pela reflexão conjunta. Essa prática, define-se como estética e ética,

pois, pode educar pela liberdade e para a convivência democrática.

A avaliação, na perspectiva da experiência estética, deveria privilegiar o sentido daquilo que é experienciado, e não apenas o cumprimento de critérios técnicos rígidos. Avaliar, portanto, deveria ser um exercício de juízo estético - o professor e o estudante deveriam analisar juntos o processo, as intenções, as escolhas e os significados da criação. Esse tipo de avaliação se coloca também como um ato ético, porque pode reconhecer a singularidade de cada experiência e valorizar o crescimento pessoal e coletivo.

No contexto da escola pública, essas práticas ganham ainda mais relevância. A arte-educação, quando estruturada como experiência estética, pode atuar como ferramenta de inclusão e de humanização. Para Martins (2007) a arte permite que o estudante possa ver e sentir o mundo com intensidade e empatia. O contato com diferentes linguagens artísticas pode ampliar o repertório cultural dos estudantes e lhes oferecer meios de expressão e de pertencimento. Oficinas de criação coletiva, exposições dialogadas, projetos interdisciplinares e ações culturais comunitárias são exemplos de práticas que possibilitam concretizar a função emancipadora da arte-educação, ao promover o encontro entre culturas, sensibilidade e conhecimento.

Outra implicação importante diz respeito à formação docente. O professor que trabalha sob a perspectiva da experiência estética deveria compreender sua própria prática como um processo de criação e reflexão contínua. A formação estética do educador pode tornar-se a condição para a formação estética do estudante. O professor, como agente mediador da experiência, deveria ser também alguém que vive a arte e reconhece seu valor formador. Investir em formações continuadas que integrem produção artística, reflexão teórica e práticas colaborativas se torna essencial para consolidar uma pedagogia verdadeiramente estética e emancipadora.

Por fim, a experiência estética, quando incorporada à prática pedagógica, transforma a própria compreensão de educação. Ela rompe com o paradigma da racionalidade técnica e afirma a educação como experiência de criação, diálogo e sensibilidade. Dewey (1979) sintetiza que a educação é a construção e a reconstrução da experiência. O ensino de arte, orientado por esse ideal, torna-se espaço de emancipação, pois pode formar sujeitos autônomos, criativos e éticos, capazes de agir sobre o mundo de forma consciente e transformadora.

Em síntese, as implicações pedagógicas da arte-educação como

experiência estética apontam para a possibilidade da viabilização de uma educação viva, inclusiva e democrática, que pode reconhecer no desenvolvimento do sensível pelo fazer artístico, um caminho legítimo para o conhecimento e para a liberdade de pensamento e criação. Quando a escola se torna espaço de partilha e reflexão das experiências vividas, ela possibilita que o estudante possa construir e reconstruir seu processo experiencial e assim pode cumprir sua função mais nobre: a de formar seres humanos capazes de pensar, sentir e agir em comunhão com o mundo.

No tópico a seguir, serão apresentados autores brasileiros que versam sobre arte-educação, experiências estéticas e emancipação humana, associados a filosofia de Dewey de modo a reforçar, complementar e potencialmente ampliá-la.

3.7. PERSPECTIVAS BRASILEIRAS SOBRE ARTE, ESTÉTICA E EMANCIPAÇÃO

O pensamento de Dewey, ao compreender a experiência estética como fundamento da educação e da democracia, encontra no contexto brasileiro um campo fértil de ressonância. Autores contemporâneos da área de arte-educação e filosofia da educação têm buscado reinterpretar e atualizar a estética *deweyana* à luz da realidade social, cultural e pedagógica da contemporaneidade brasileira. Nesse movimento, destaca-se a contribuição de Duarte Jr., Mirian Celeste Martins, Sônia Kramer e Ana Mae Barbosa, cujas produções recentes reafirmam a centralidade da arte e da sensibilidade na formação humana, assim com, denunciam as lacunas e desafios enfrentados pela arte-educação no Brasil.

Esses autores compartilham com Dewey a convicção de que educar deveria ser formar para a experiência sensível e reflexiva, rompendo com o modelo tecnicista que ainda se perpetua em muitos sistemas escolares. Duarte Jr. (2012, p. 47) argumenta que “[...] o saber sensível é o fundamento da sabedoria, pois nos reconcilia com a experiência de ser no mundo”. Essa afirmação revela a dimensão estética, como mediação entre conhecimento e vida, razão e emoção, teoria e prática.

Para Duarte Jr. (2012), em sua obra *O sentido dos sentidos: a educação do sensível*, a educação emancipadora pressupõe a revalorização do corpo e da sensorialidade como fontes de conhecimento. O autor propõe uma pedagogia do sensível, inspirada em Dewey e Merleau-Ponty, que reconhece a experiência estética como processo de abertura e de reconciliação com o mundo. Segundo ele, “[...] a

experiência estética não é um luxo ou um complemento, mas a condição mesma da consciência e da presença no real [...]” (Duarte Jr., 2012, p. 61). Tal percepção converge com a concepção pragmatista de Dewey, ao afirmar que o sensível deveria ser parte constitutiva da inteligência e da vida moral. Isso reforça a ideia *deweyana* já trabalhada nesta investigação, em que emancipar-se, significa a oportunidade do sujeito de construir e reconstruir suas experiências, de modo em que ele se torne capaz de adquirir nesse processo a capacidade de sentir, perceber e significar o mundo, tarefa que a Arte, mais do que qualquer outro campo do conhecimento, pode realizar com maestria.

A pesquisadora Mirian Celeste Martins (2007), em *Arte e cotidiano na escola* e em publicações posteriores, reafirma o valor da experiência estética na formação docente e discente. Ela defende que o ensino da arte deveria ser compreendido como prática de sensibilidade, diálogo e criação coletiva. Para a autora, “[...] a arte não é algo distante do cotidiano, mas um modo de olhar e de viver o mundo com mais profundidade e empatia [...]” (Martins, 2007, p. 24). Essa afirmação ecoa diretamente no pensamento de Dewey, para quem a arte pode emergir das experiências comuns e retornar à vida cotidiana transformada. Martins (2018) reforça essa ideia ao destacar que a arte educação deveria “[...] promover a escuta e o olhar poético sobre o mundo, permitindo que o estudante reconheça em sua própria experiência a potência da criação”. Como mencionado anteriormente, a estética intenciona assumir a função ética e política, em que ensinar a olhar e a escuta pode-se traduzir em ensinar a conviver, a respeitar e a imaginar o outro.

O pensamento de Sônia Kramer (2016) também pode contribuir para esse debate ao articular arte, infância e emancipação. Em textos recentes, como *Infância e formação: entre arte e experiência*, Kramer propõe compreender a arte como experiência formadora que mobiliza a imaginação e o pensamento ético. A autora afirma que “[...] a arte é o espaço de liberdade da infância, pois permite que o sujeito se descubra criador e intérprete de si mesmo e do mundo [...]” (Kramer, 2016, p. 33). A arte, nesse sentido, pode emancipar porque propende criar um território de diálogo entre a emoção e a razão, entre o imaginário e o real. Assim como Dewey, Kramer entende que a educação não deveria impor significados prontos, mas criar condições para que o estudante descubra o sentido de sua própria experiência. A estética, deveria então, delimitar-se como o meio pelo qual aprender-se de forma autônoma e solidária.

Na trajetória de Ana Mae Barbosa (2015a), observa-se, especialmente em suas produções mais recentes, um esforço constante para ampliar o alcance democrático da arte-educação no Brasil. Em *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*, a autora revisita sua proposta da *abordagem triangular* e atualiza sua dimensão social e emancipadora. A tríade - fazer, ler e contextualizar – pode concretizar, na prática pedagógica - o ideal *deweyano* de unidade entre experiência, reflexão e comunicação. Em textos mais recentes, Barbosa (2018) reforça que a arte-educação deveria ser “[...] uma prática de liberdade, de diálogo e de exercício da cidadania estética [...]”, apontando para uma visão de escola como espaço de construção cultural e política. Nessa abordagem, o professor pode ser mediador de experiências e o estudante, criador de sentidos, ambos participantes de um mesmo ato de aprendizagem estética e democrática.

Esses autores brasileiros, embora provenientes de diferentes contextos teóricos, compartilham o compromisso de repensar a arte-educação como experiência emancipadora, recuperando o valor do sensível e da imaginação na formação humana. Todos eles reafirmam que a estética não deveria ser um luxo intelectual, mas torna-se solo fecundo para a experiência educativa. Como sintetiza Duarte Jr. (2012, p. 94), “[...] educar o sensível é educar para a liberdade, pois só o olhar que percebe pode também compreender e transformar.” Essa proposição pode complementar e atualizar o pensamento de Dewey, conferindo-lhe um sentido brasileiro e contemporâneo: a emancipação não deveria se desenvolver apenas pelo raciocínio crítico, mas, pela experiência estética do cotidiano, pela capacidade de transformar a vida em criação e o conhecimento em experiência.

Ao aproximar Dewey dessas vozes brasileiras, a presente pesquisa pode reafirmar que a educação estética também pode tornar-se uma possibilidade de educação cultural e histórica, comprometida com o contexto social e com a diversidade humana. A arte-educação, nesse sentido, oportuniza também uma prática decolonial e democrática, pois reconhece os sujeitos como produtores de cultura e de sentido. Martins (2018, p. 19) sintetiza essa perspectiva ao afirmar que “[...] a arte é linguagem de pertencimento e de resistência, um modo de afirmar a vida e de reinventar o mundo”. Essa afirmação aproxima-se diretamente da filosofia de Dewey, para quem a arte deveria ser a experiência viva e social, um modo de restaurar a unidade perdida entre o homem e o seu meio.

Assim, as contribuições de Duarte Jr., Martins, Kramer e Barbosa podem

ampliar a compreensão da educação emancipadora sob uma perspectiva estética brasileira materializada pela arte-educação, que valoriza o corpo, o afeto, o diálogo e a criação. Nessa pedagogia do sensível, educar deveria ser formar para a experiência plena — aquela que como posto de antemão, Dewey defende possibilitar a integração do pensamento e do sentimento em uma ação significativa e transformadora. A arte-educação, quando enraizada na cultura e orientada por essa visão estética, tem potencial para tornar-se um espaço de humanização e de liberdade, onde cada sujeito é convidado a transformar a experiência em expressão, e a vida, em obra.

No próximo e último tópico, apresentar-se-á as considerações finais do capítulo, nas quais se pretende retomar o percurso teórico e sintetizar as principais contribuições da pesquisa para o campo da arte-educação e da formação emancipadora.

3.8. CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

A investigação realizada nesse capítulo, associadas às discussões dos capítulos anteriores, permitiu o desenvolvimento da compreensão da experiência estética e da arte-educação à luz da filosofia de Dewey, podem constituir fundamentos teóricos e práticos relevantes para uma educação emancipadora.

Ao vivenciar experiências estéticas, o estudante tem a oportunidade de aprender a ver o mundo com profundidade e a reconhecer o outro como parte de sua própria humanidade. Dewey (1979) entende que as experiências deveriam ser compartilhadas. A arte-educação pode concretizar essa visão democrática porque pode promover a comunicação sensível, o diálogo entre diferenças e o reconhecimento da diversidade cultural como riqueza formadora. A estética, nesse contexto, pode ser também ética e política ao ensinar a viver em sociedade, a agir com cuidado e a transformar a experiência em convivência.

A imaginação nessa perspectiva pode tornar-se uma potência criadora que transcende o plano artístico e alcança o campo moral. Segundo Dewey (1979) ela pode possibilitar a empatia para com os outros, relacionando-a com a dimensão ética. A imaginação moral, pode sustentar um modo de vida democrática defendido pelo autor, já que a vida em sociedade requer a habilidade de perceber o outro e considerar

as diversas alternativas pelas quais sua vida pode-se orientar. Ademais, a imaginação possibilita que o sujeito passa perceber suas potencialidades, dimensionando aquilo que pode vir a ser. Por isso, ela oportunizar a emancipação, quando pode ultrapassar a passividade e tornar o sujeito um agente ativo na construção da sua própria experiência, seu processo de crescimento e, por conseguinte de significação do mundo.

A pesquisa evidenciou, ainda, que as implicações pedagógicas da Arte como experiência estética podem transformar o papel do professor e o próprio sentido da escola. Como abordado anteriormente, o educador, em vez de agente transmissor de conteúdos, torna-se mediador de experiências e o ensino por sua vez, pode tornar-se um processo de investigação e criação contínuo, ao invés de delimitar-se como mera instrução que tende a ser esvaziada de sentido. A escola, inspirada em Dewey, por isso, pode se converter em um espaço de experimentação estética, onde o conhecimento se constrói pela curiosidade, pela emoção e pelo diálogo. A arte, nesse contexto, se coloca como a linguagem que une pensamento, ação e emoção numa experiência estética.

As contribuições de Barbosa (2015a, 2018), Read (2001), Irwin (2013), Hernández (2000), Eisner (2002) e Martins (2007, 2018), mostraram que o pensamento *deweyano* permanece atual e fecundo. Esses autores reafirmam, sob diferentes enfoques, a necessidade de uma pedagogia da arte centrada na experiência, na investigação e na criatividade. A arte, ao integrar ação e reflexão, possibilita uma aprendizagem que ultrapasse os limites do racionalismo e da fragmentação disciplinar, promovendo a formação integral do sujeito.

A hipótese inicial desse trabalho que consistiu em investigar como a experiência estética e a arte-educação podem contribuir para uma educação emancipadora, confirmou-se plenamente. Constatou-se que a estética pode ser uma potente via de emancipação porque pode despertar a consciência, ampliar o olhar e fortalece a autonomia intelectual e afetiva dos sujeitos. A arte-educação, ao promover a criação e a reflexão, pode transformar a aprendizagem em experiência viva e significativa, conduzindo que o sujeito compreenda a si mesmo, o outro, e o mundo ao seu entorno. Em Dewey, a emancipação por isso, deveria ser inseparável do crescimento contínuo, da capacidade de aprender e de reconstruir o próprio caminho e suas experiências. Educar, portanto, deveria ser também a possibilidade de criar condições para que cada indivíduo experimente a liberdade por meio da experiência.

Conclui-se com isso, que a experiência estética, quando incorporada à educação, pode vir a humanizar, emancipar e democratizar. Ela pode devolver à escola o seu sentido originário, de tornar-se um lugar de encontro, diálogo e transformação. Em uma época marcada por racionalismos e tecnicismos, o pensamento de Dewey aliados aos princípios da arte-educação crítica lembram-nos que a sensibilidade se delimita como uma forma de razão, e a imaginação coloca-se como uma forma de ação. Educar esteticamente pode significar, portanto, educar o olhar para a beleza, o sentimento para a empatia e o pensamento para a liberdade. Deste modo, como afirma Dewey (2010a), na possibilidade do restabelecimento entre o pensar, o sentir e o agir que se encontra a verdadeira emancipação humana e o propósito mais profundo da educação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo investigar como a experiência estética e a arte-educação podem contribuir para uma educação emancipadora, tomando como eixo teórico a filosofia da experiência de John Dewey. Por isso, para fornecer consistência teórica para essa pesquisa, procurou-se interpretar autores que puderam dialogar, ampliar ou reinterpretar os princípios *deweyanos* no contexto da educação contemporânea. Entre eles, destaco: Ana Mae Barbosa, Herbert Read, Elliot Eisner, Rita Irwin, Fernando Hernández e Mirian Celeste Martins. Nesse sentido, esse estudo procurou compreender em que medida a arte-educação, compreendida como forma de experiência de comunicação, pode promover a formação integral, a autonomia e a liberdade nos sujeitos no âmbito da educação escolar.

Durante a investigação foi possível evidenciar que, para Dewey, a experiência coloca-se como eixo estruturante de toda aprendizagem significativa, pois, pode unir o pensar, o sentir e o agir em um processo contínuo de reconstrução da vida. A estética, por sua vez, não deveria ser um domínio restrito ao belo, mas a qualidade da experiência vivida com intensidade, sentido e integração. A Arte, enquanto forma superior dessa experiência, pode tornar-se meio privilegiado de desenvolvimento humano e social, ao possibilitar a promoção do encontro entre emoção, pensamento e ação, o verdadeiro equilíbrio da vida democrática.

Na filosofia de Dewey, a formação humana não ocorre pela simples aquisição de conhecimentos, mas pela constituição de hábitos que orientam a maneira como os sujeitos percebem, interpretam e respondem às situações da vida. Para o autor, os hábitos não devem ser compreendidos de maneira mnemônica que corresponde à repetição automática de comportamentos, mas deve ser interpretado como disposições inteligentes construídas nas interações contínuas entre o indivíduo e o ambiente.

A Arte coloca-se como meio, com potencial viabilizador da formação de hábitos éticos e democráticos à medida que é capaz de proporcionar experiências nas quais os sujeitos são constantemente convidados a perceber, interpretar, escolher, dialogar uns com os outros e reconstruir suas próprias ações diante do mundo que os circundam. Na perspectiva de Dewey, os hábitos organizam a experiência e, a experiência artística, por sua vez, pode romper automatismos e modos cristalizados de agir ao provocar a imaginação, ampliar a percepção e exigir do sujeito decisões

recorrentes durante os processos de criação, apreciação e interpretação decorrentes das experiências artísticas e estéticas da qual participam.

Ao participar ativamente dessas experiências, o indivíduo tende a estar apto a desenvolver hábitos de escuta, cooperação, empatia, deliberação e reflexão sobre suas ações e as consequências de suas próprias escolhas. Tais disposições não são impostas externamente como regras morais, mas podem emergir naturalmente da própria qualidade da experiência vivida, tornando-se progressivamente parte da maneira como o sujeito se relaciona consigo mesmo, com os outros e com a realidade.

A arte-educação por sua vez, possui potencial contribuição para a formação de hábitos compatíveis com a vida democrática, pois favorece experiências nas quais a liberdade é exercida de forma responsável. A comunicação torna-se condição para a construção compartilhada de sentidos e a diferença passa a ser compreendida como possibilidade de ampliação da experiência comum. Assim, a autonomia não se constitui pela ausência de hábitos, mas pela capacidade de reconstruí-los continuamente à luz de novas experiências, tornando-os mais reflexivos, cooperativos e abertos ao crescimento humano.

Outro aspecto que merece destaque diz respeito à relação entre experiência estética, formação de hábitos e emancipação. Ao longo dessa pesquisa, evidenciou-se que a emancipação, na perspectiva de John Dewey, não corresponde a um estado definitivo de liberdade, mas a um processo contínuo de crescimento que se realiza pela reconstrução inteligente da experiência. Essa reconstrução envolve, necessariamente, a formação e a transformação dos hábitos, compreendidos não como comportamentos mecânicos ou repetitivos, mas como disposições adquiridas que orientam a maneira pela qual os sujeitos percebem, interpretam e respondem ao mundo.

Sob essa perspectiva, a Arte pode desempenhar um papel relevante na formação de hábitos mais reflexivos e criadores. Ao envolver o sujeito em experiências nas quais percepção, imaginação, emoção e pensamento atuam de forma integrada, a experiência estética tende a romper automatismos e a deslocar modos cristalizados de perceber a realidade. Em vez de reproduzir modelos previamente estabelecidos, o fazer artístico pode favorecer a experimentação, a criação de novas possibilidades de ação e a construção de hábitos mais abertos à investigação, ao diálogo e à reconstrução permanente da experiência. Desse modo, a autonomia não decorre da

ausência de hábitos, mas da capacidade de revê-los criticamente, modificando-os sempre que deixem de favorecer o crescimento humano.

Essa reflexão adquire especial relevância diante das formas contemporâneas de interação mediadas pelas tecnologias digitais. A presente pesquisa não pretende atribuir às tecnologias um caráter intrinsecamente deseducativo; contudo, parece pertinente reconhecer que determinados modos de utilização desses recursos podem favorecer hábitos marcados pela rapidez da informação, pela recepção passiva de conteúdos e pela fragmentação da atenção. Quando a experiência se reduz ao consumo imediato de informações, sem tempo para a reflexão, para a elaboração ou para a comunicação significativa, diminuem-se as possibilidades de continuidade e de consumação que caracterizam uma experiência verdadeiramente educativa. Nesses casos, a abundância de estímulos não se converte, necessariamente, em ampliação da experiência, podendo, ao contrário, dificultar processos de crescimento, de atribuição de sentido e de autonomia intelectual.

Nessa direção, a arte-educação pode constituir-se como um espaço privilegiado para a reconstrução desses hábitos. Ao criar situações em que os estudantes investigam, criam, dialogam, interpretam e compartilham suas experiências, o ensino da Arte pode favorecer disposições voltadas à escuta, à cooperação, ao pensamento crítico e à imaginação moral. Tais hábitos não se consolidam pela repetição de modelos ou pela reprodução de respostas previamente definidas, mas pelo exercício contínuo da reflexão sobre a própria experiência. É precisamente nessa capacidade de reconstruir hábitos e ampliar as formas de participação na vida comum que a experiência estética pode aproximar-se de uma perspectiva emancipadora, contribuindo para a formação de sujeitos mais autônomos, sensíveis e democraticamente comprometidos com a transformação da realidade.

O percurso teórico desenvolvido ao longo dessa pesquisa também provocou inquietações que impulsionaram numa revisão da própria prática docente da pesquisadora. A compreensão da experiência estética, como uma qualidade da experiência, permitiu reinterpretar situações vivenciadas no cotidiano escolar que, anteriormente, poderiam ser compreendidas apenas como atividades artísticas exitosas. À luz da filosofia *deweyana*, tornou-se possível perceber que determinados momentos pedagógicos, marcados pelo envolvimento espontâneo e interessado dos estudantes no processo formativo de arte-educação, pela comunicação de sentidos,

pela colaboração entre pares e pela integração entre criação, reflexão e expressão, aproximavam-se daquilo que o autor compreende como experiências estéticas.

Essas experiências estéticas observadas pela ótica *deweyana*, evidenciaram que, quando os estudantes atribuem sentido ao fazer artístico, eles tendem a estabelecer relações entre suas experiências de vida, da sua comunidade e da formação da sua própria identidade. Dessa maneira, quando o conhecimento escolar tem potencial de tornar-se significativo aos sujeitos, estes passam a participar ativamente na construção coletiva do conhecimento. A arte-educação pode oportunizar experiências estéticas que podem ultrapassar a dimensão técnica e adquirir caráter formativo mais amplo - dualismo a ser superado por essa perspectiva filosófica defendida nesse estudo.

Entre essas experiências, destacam-se situações em que projetos coletivos de criação artística que possibilitaram aos estudantes expressar questões relacionadas ao seu contexto social e da sua comunidade escolar, além da construção da sua história e sua identidade, ao compartilhar diferentes pontos de vista, negociar decisões estéticas com seus pares e refletir sobre as consequências de suas escolhas como grupo escolar do qual pertencem.

Embora essas práticas não tenham constituído objeto empírico dessa investigação, sua releitura sob a perspectiva *deweyana* permitiu compreender que a experiência estética pode manifestar-se no cotidiano escolar quando o ensino é capaz de favorecer continuidade, interação, consumação, comunicação e atribuição de sentido ao processo. Essa compreensão reafirma a importância de uma arte-educação comprometida não apenas com a aprendizagem de conteúdos curriculares específicos, mas com a formação de sujeitos capazes de reconstruir continuamente suas experiências.

As reflexões produzidas por esta investigação também permitiram à pesquisadora reconhecer, que em sua prática docente com os anos iniciais do Ensino Fundamental, muitas das experiências mais significativas vividas pelas crianças não estavam associadas ao produto artístico final, mas ao percurso de criação, diálogo, descoberta e resolução de problemas compartilhados entre a comunidade escolar. Essa percepção reforçou a compreensão de que a experiência estética não se reduz à produção de objetos artísticos, mas tende a emergir das relações estabelecidas durante o processo educativo, aproximando a escola daquilo que Dewey compreende como experiência plena.

Ao longo dos capítulos, a análise buscou demonstrar que a arte-educação deveria ser mais do que um componente curricular, mas tornar-se uma prática de liberdade, diálogo e criação. Quando o ensino da arte é concebido como experiência estética, o estudante deveria deixar de ser mero receptor para tornar-se sujeito ativo da aprendizagem, capaz de atribuir sentido ao vivido e de transformar o mundo por meio da imaginação. Para Dewey (2010a) a consciência estética deveria ser ao mesmo tempo, consciência ética e política: ao perceber e representar o mundo, o sujeito também pode se perceber como agente histórico e moral.

No primeiro capítulo, foi apresentado a fundamentação teórica e filosófica, segundo as ideias pragmatistas de John Dewey. Para isso, buscou-se apresentar o conceito de experiência e experiência estética, sua relação com a arte-educação, assim como, analisar suas contribuições para a educação emancipadora. Em concordância com sua concepção, o conhecimento não poderia significar o acúmulo de informações obtidas de forma mnemônica, mas, ao contrário, deveria se constituir como a construção e reconstrução da experiência, de modo que o sujeito participe ativa e continuamente no desenvolvimento das suas experiências.

Deste modo, procurou-se delimitar a aprendizagem como um processo vivo e dinâmico que deveria envolver ação, reflexão e emoção simultaneamente e transcorrer com interação, continuidade e unidade. A estética, nesse contexto, é a forma mais completa de experiência, pois representa a integração entre o sentir, o pensar e o agir. A arte surge, assim, como modelo de educação plena - não porque ensina conteúdos específicos, mas porque ensina a viver de modo consciente, sensível e criador.

O segundo capítulo buscou examinar o papel da arte-educação na formação emancipadora, discutindo se ela própria pode ser considerada uma experiência estética. Para isso, objetivou-se definir o conceito de arte, arte educação, assim como estabelecer aproximações e distanciamentos com a experiência estética. Com isso, foi possível observar que o ensino da arte, quando concebido como experiência estética não deveria se resumir a ao desenvolvimento de habilidades de técnicas, ou no conhecimento da história da arte e suas principais obras, artistas ou movimentos, por exemplo.

Para além disso, a experiência estética quando desenvolvida como arte-educação, deveria unificar tais conhecimento num fazer artístico que permita que o estudante - ao realizar uma releitura ou obra de arte - possa externar e comunicar

diferentes sentimentos e saberes, de maneira a ligar-se ao seu cotidiano e demais experiências para que se tornem significativa para eles. Desse modo, as experiências estéticas de arte-educação apresentam potencial de materializar o ideal *deweyano* no que diz respeito a superação de dualismos como o saber e o fazer, além de ligar as experiências estéticas de arte-educação a vida dos estudantes

A arte-educação tem potencial para tornar-se uma experiência estética porque envolve a totalidade do sujeito - o corpo, a emoção, o pensamento e o contexto social. Além disso, delimita-se como uma prática democrática, pois, pode promover o diálogo, a empatia e o reconhecimento do outro como interlocutor e criador. Sob essa ótica, a arte-educação torna-se espaço de emancipação sensível e crítica, em que o estudante pode desenvolver autonomia, imaginação e juízo estético.

O terceiro capítulo, buscou compreender como a experiência estética e a arte-educação podem contribuir para a emancipação humana, enfatizando suas dimensões éticas, políticas e democráticas que as circundam. Para isso, procurou-se definir o conceito de emancipação para John Dewey. Vale ressaltar nesse ponto, que a emancipação defendida nesse trabalho pode ser compreendida como a possibilidade de o sujeito perceber a importância de participar ativamente da sua própria experiência, além de superar práticas educacionais fragmentadas, que distanciam a arte da vida dos estudantes, e tendem a colocar num lugar de desimportância e desvalorização social.

As experiências estéticas materializadas pela arte-educação, podem fornecer elementos que possibilitem a emancipação dos sujeitos e assim entendidas podem trazer a luz a importância que as artes e a disciplina de Arte têm para nós. Nesse sentido, a arte-educação deveria receber fomento de políticas públicas que garantissem a implementação e o desenvolvimento dessa disciplina. Ademais, cursos de formação inicial e continuada para professores especialistas e, a garantia de carga horária mínima da disciplina de Arte desde e a mais tenra idade e não apenas para o Ensino Fundamental e parte do Ensino Médio faz-se necessária em todo o processo de educação formal para garantir o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, expressão e comunicação, consciência sobre si mesmo e do outro, entre outras.

Demonstrou-se que a estética, para Dewey, pode ser inseparável da ética e da democracia, pois, pode educar o olhar e a sensibilidade, o juízo e a convivência. A arte, ao comunicar experiências pode despertar a imaginação, ensinar o sujeito a pensar representando o ponto de vista do outro. A educação estética, portanto, tem

potencial de formar para a alteridade, para a liberdade e para a vida democrática.

No âmbito escolar, a educação estética pode tornar-se uma ferramenta de emancipação porque intenciona ensinar a pensar e a sentir com autonomia. Ela instiga que o sujeito desperte o conhecimento de si mesmo, o senso crítico, a criatividade e a empatia - competências essenciais para a formação ética e democrática. Ao viver experiências estéticas, o estudante pode ampliar sua compreensão do mundo, de si mesmo e do outro, podendo tornar-se sujeito de sua própria aprendizagem. O professor de Arte, por isso, deveria organizar experiências criativas e reflexivas, e atuar como mediador do processo de emancipação, ao estimular o estudante a pensar por meio da ação, da imaginação e reflexão. Quando as práticas educativas, mediadas pelo professor são permeadas por sentimentos despertados por seu interesse, elas visam tornar o desenvolvimento mais duradouro e significativo ao estudante.

As leituras pragmatistas contemporâneas de Dewey – Rorty, Alexander, Johnson e Gouinlock - confirmam que a experiência estética e a arte-educação deixam de ser mera disciplina curricular para tornar-se um modo de existência reflexiva, em que a imaginação, a emoção e a ação se unem na criação de sentido. Essa unidade estética pode ser, ao mesmo tempo, condição para a liberdade e para a convivência democrática, princípios que sustentam, em Dewey e em seus intérpretes, a ideia de que uma educação estética pode ser também, emancipadora.

Esses comentadores contemporâneos mantêm o fio condutor da filosofia de Dewey: a convicção de que a Arte é uma dimensão constitutiva da experiência humana e que o estético é a base da educação democrática. A experiência estética, para todos eles, delimita-se como a forma mais elevada de aprendizado, pois torna o sujeito consciente de seus próprios processos de percepção e criação. Essa visão reforça o ideal de uma pedagogia da sensibilidade, em que o conhecimento nasce do contato ativo com o mundo e da reflexão sobre esse contato.

A pesquisa evidenciou que em Dewey, a emancipação realiza-se pela experiência refletida. A estética nesse sentido, delimita-se como o território onde razão e sensibilidade se encontram. Essa ideia sintetiza o princípio da estética emancipadora, ensinar é criar condições para que o outro sinta, pense e aja com liberdade e responsabilidade.

Entre as principais contribuições da pesquisa, destaca-se a reafirmação da relevância da formação estética como dimensão essencial da educação integral. Em

um cenário educacional frequentemente marcado por práticas tecnicistas e padronizadas, a filosofia de Dewey oferece uma alternativa humanizadora, ao defender que a aprendizagem significativa depende da qualidade da experiência e da integração entre pensamento e emoção. A arte-educação, inspirada nesses princípios, torna-se um espaço de resistência e de criação, onde o conhecimento é construído na interação e na sensibilidade.

A dissertação também contribui para a compreensão da arte-educação como prática emancipadora. Ao promover experiências estéticas, o ensino da Arte desperta a curiosidade, o juízo moral e o senso de pertencimento. As metodologias analisadas - como a *abordagem triangular* (Barbosa), os *projetos de trabalho* (Hernández) e a *a/r/tografia* (Irwin) - demonstram que é possível traduzir os princípios teóricos de Dewey em práticas concretas que valorizam o processo criativo, a reflexão crítica e o diálogo cultural. Assim, o professor de Arte pode tornar-se mediador ou curador de experiências que ampliam o repertório sensível dos estudantes e os preparam para participar da vida democrática com imaginação e empatia.

No âmbito ético e político, a experiência estética revelou-se como uma via privilegiada de emancipação porque pode educar o olhar, a escuta e o sentimento, tornando o sujeito capaz de compreender e transformar o mundo de maneira crítica e solidária. A arte, ao humanizar as emoções e dar forma as experiências, pode fazer emergir a consciência da interdependência entre os seres humanos. Essa consciência é, para Dewey, o verdadeiro fundamento da moral e da democracia. Assim, a educação estética não apenas ensina a criar, mas ensina a conviver, a respeitar e a cuidar do outro; valores que constituem o cerne da emancipação humana.

Em síntese, os resultados obtidos permitem afirmar que a educação emancipadora depende de uma formação estética, pois a experiência sensível e criadora que possibilita que o ser humano possa desenvolver a consciência de si e do mundo. A experiência estética em Dewey, delimita-se como espaço em que o pensamento pode tornar-se sentimento e, o sentimento pode tornar-se ação: a unidade vital da existência. A arte-educação, ao proporcionar essa experiência, revela-se como o caminho mais humano, democrático e libertador da educação.

Assim, ao tornar a Arte e a estética partes vivas do cotidiano escolar, a educação cumpre sua missão mais elevada: formar sujeitos sensíveis, críticos e livres, capazes de transformar a vida em experiência e a experiência em arte.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDER, Thomas M. **The human Eros**: eco-ontology and the aesthetics of existence. New York: Fordham University Press, 1987.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**: anos 1980 e novos tempos. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015a.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação contemporânea**: um novo paradigma. São Paulo: Cortez, 2018.
- BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino de arte no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015b.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 21 dez. 2025.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei número 9.394, de 20 de dezembro de 1996a. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 dez. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 13.278**, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. 2016b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm. Acesso em 28 dez. 2025.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 130 p.
- CORTESÃO, Luiza. O valor da prática em Paulo Freire. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 1, p. 165-178, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/hsrf>.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010a. (Coleção Todas as Artes).
- DEWEY, John. **Democracia e educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis; Rio de Janeiro: Vozes, 2010b. (Coleção Textos Fundantes da Educação).
- DUARTE JR., João Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação do sensível. Campinas: Papirus, 2012.
- EISNER, Elliot. **The arts and the creation of mind**. New Haven: Yale University

Press, 2002.

EISNER, Elliot. **The enlightened eye**: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice. New York: Teachers College Press, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOUINLOCK, James. **Excellence in public discourse**: Dewey's ethics of democratic virtue. New York: Teachers College Press, 1993.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IRWIN, Rita L. **A/r/tography**: rendering self through arts-based living inquiry. Vancouver: Pacific Educational Press, 2013.

JOHNSON, Mark. **The meaning of the body**: aesthetics of human understanding. Chicago: University of Chicago Press, 2007.

KRAMER, Sônia. **Infância e formação**: entre arte e experiência. Rio de Janeiro: Autêntica, 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2001. p. 43-44.

MARTINS, Mirian Celeste. **Arte e cotidiano na escola**. Campinas: Papirus, 2007.

MARTINS, Mirian Celeste. **Educar pela arte e para a sensibilidade**. São Paulo: Cortez, 2018.

PUTNAM, Hilary. **Ethics without ontology**. Cambridge: Harvard University Press, 2002.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RORTY, Richard. **Philosophy and social hope**. London: Penguin Books, 1999.

SENNETT, Richard. **Juntos**: os rituais, os prazeres e a política da cooperação. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.