A EDUCAÇÃO ESTÉTICA E SEUS HIBRIDISMOS, APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS ENTRE GEORG LUKÁCS E HOMI BHABHA[1]

Luiz Miguel Pereira[2]
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-6666-1627

RESUMO
Este trabalho, oriundo do resultado de questões estéticas estudadas na disciplina Teoria I no doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, busca fazer aproximações pouco usuais entre correntes filosóficas, no caso entre os pensadores Georg Lukács e Homi Bhabha. A educação estética é o amálgama que uniu e possibilitou algumas reflexões filosóficas a partir do conceito de hibridismo. O entendimento de uma educação estética a partir do conceito de entre-lugar, mediante alguns apontamentos conceituais, revela o "terceiro espaço da enunciação", que sugere alternativas críticas de valores estéticos e políticos que são atribuídas à unidade e às totalidades das culturas. Ao adotarmos os propósitos de enunciações, que tenham por meta a educação emancipadora e, por conseguinte, o desenvolvimento humano, a educação estética se constitui, portanto, como novo paradigma, além do pensamento utilitarista, pragmático e imediatista, conceitos publicizados e portadores de discursos quase inquestionáveis para a elaboração de políticas públicas no campo da educação.
Palavras-chave: Educação estética. Hibridismo. Entre-lugar.

RESUMEN
Este trabajo surge como resultado de cuestiones estéticas estudiadas en la disciplina Teoría I en el doctorado, del posgrado en Educación de la Universidad Federal Fluminense y consistió en realizar aproximaciones inusuales entre corrientes filosóficas, en este caso entre los pensadores Georg Lukács y Homi Bhabha. La educación estética es la amalgama que unió y posibilitó algunas reflexiones filosóficas basadas en el concepto de hibridación. La comprensión de la educación estética a partir del concepto de entre-lugar, a través de algunas notas conceptuales, revela el tercer espacio de enunciación, que sugiere alternativas críticas de valores estéticos y políticos que se atribuyen a la unidad y totalidad de las culturas. Al adoptar los propósitos de los enunciados, que tienen como objetivo la educación emancipadora y, en consecuencia, el desarrollo humano, la educación estética constituyó así un nuevo paradigma, además de un pensamiento utilitario, pragmático e inmediato, conceptos publicitados y portadores de valores casi incuestionables para la elaboración de políticas públicas en el campo de la educación
Palabras clave: Educación estética. Hibridación. Entre-lugar.

---

[1] A pesquisa foi financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior (CAPES) através de bolsa de doutorado.
[2] Professor substituto do Departamento de Geografia da Universidade Federal Fluminense. Doutor pelo programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. E-mail:luizmiguelp@gmail.com

> O que nos interessa aqui, tão somente,
> é saber se e em que medida a reflexão
> teórica sobre a arte está apta a
> descobrir a sua essência estética.
> (Lukács, 1970, p. 114)

Ao conceber uma possível aproximação entre dois autores de correntes filosóficas distintas - Lukács (1978; 2012) e Bhabha (2011; 2013) -, procuro estabelecer alguns factíveis nexos de sentido, investigando algumas ligações a partir de suas concepções teóricas, tendo por perspectiva um viés reflexivo para a educação estética. Foram estas as motivações para a elaboração deste trabalho. Embora saibamos da complexidade e da ousadia de tal investimento, torna-se relevante sinalizar que esse interesse surgiu a partir das inquietações teóricas propiciadas desde o meu primeiro contato com as obras desses autores nas aulas expositivas e nas leituras indicadas. A identificação com essas bases teóricas tem por mote o estudo do conceito de estética, levando em consideração o seu uso no cotidiano, às vezes, com entendimento e utilização duvidosa, sobretudo no espaço escolar, sem assumir os princípios da dimensão cultural e a perspectiva pós-colonialista que sinaliza para outras reflexões na relação com o conhecimento estético. Destarte, apesar do diálogo possível entre os autores, irei trilhar por caminhos pouco frequentados com os cuidados de quem provoca outras possibilidades de relacionar posições teóricas.

"O termo estética, do grego *aisthetikós,* foi criado por Baumgarten no séc. XVIII para designar o estudo da sensação, referindo-se à empiria do gosto subjetivo, àquilo que agrada aos sentidos, mas elaborando uma ontologia do belo" (Japiassú; Marcondes, 1996, p. 91). A disseminação desse termo de forma trivial na contemporaneidade, sobretudo se adentrarmos no cotidiano da educação infantil, situação esta causada, quiçá, pelas dezenas de sinônimos que essa palavra agrega, leva-nos a produzir outras reflexões. Inicialmente, podemos refletir a partir da lógica da indústria cultural e sua competente difusão, que propicia, em algumas situações, nas relações do processo de ensino-aprendizagem, sensações e percepções oriundas do desenvolvimento tecnológico tanto nos educandos quanto nos educadores. Não podemos deixar de sinalizar que essas práticas estão imbuídas de ideologia pragmática que forma o educador, que aliena a ignorância e se mantém em posições fixas e invariáveis. A rigidez dessas posições nega a educação e o

conhecimento como processo de busca (Freire, 2011, p. 81), gerando, com essa prática, a formatação de uma existência de viés utilitarista, passaporte para um processo de uma existência reificada.

Por outra perspectiva, podemos fazer associação diretamente com a filosofia, que nos fornece base de sustentação para reflexão sobre a arte e sobre o conceito de trabalho e vivência enquanto possibilidade de se produzir esteticamente.

> A estética nasceu do reconhecimento de que o mundo da percepção e da experiência não pode ser simplesmente derivado de leis universais abstratas, mas requer seu discurso mais apropriado e manifesta, embora inferior, sua própria lógica interna. Como uma espécie de pensamento concreto, ou análogo sensual do conceito, a estética participa ao mesmo tempo do racional e do real, suspensa entre os dois... E examina os meios pelos quais as impressões dos sentidos, poéticas, podem estimular efeitos emotivos particulares. A estética é, assim, o nome dado àquela forma híbrida de cognição capaz de esclarecer a matéria bruta da percepção e da prática histórica, desvelando a estrutura interna do concreto (Eagleton, 1993, p.19).

Ao nos referirmos às reflexões acima, aportam-nos múltiplas possibilidades de cognições, que provocam inquietudes conceituais, hibridismos[3] estéticos e, sobretudo, alegria em encontrar tantos caminhos possíveis para o exercício das sensações e das percepções. Ao definir o objetivo a ser percorrido neste trabalho, atribuo valor às questões que estão diretamente associadas aos conceitos de liberdade, enquanto emancipação e de cultura, como lugar de enunciação.

E, a partir dessas observações, considero outras demandas de orientações de produção do conhecimento, conjecturo a educação estética como possibilidade para a formação e o desenvolvimento humano. Adoto, para enfatizar essa abordagem, mesmo de modo embrionário, uma reflexão a partir da teoria pós-colonial com aquelas que vitalizam o desenvolvimento humano como princípio educativo.

É com inspiração no método do materialismo histórico e dialético e na categoria de análise da particularidade que está centrado o conceito de estética em Lukács, o tema de encalço deste trabalho, dialogando com outras referências. Antes

---

[3] - Hibridismo como algo que se produz de um e outro elemento configurados na convivência - deseja e nega -, tenso, sem lugar de conforto (Nota de aula Teoria I em 09.10.14 - Tema: Cotidiano Escolar e Educação Popular, Profª. Dra. Maria Teresa Esteban).

de tecer as argumentações conceituais, urge refletirmos sobre algumas considerações.

As múltiplas visões de mundo e realidade, tendo o real como síntese de múltiplas determinações, e as relações entre as "coisas" no tempo e espaço nos fazem considerar que o sujeito histórico está sendo constituído a partir da educação (estética). Mas que educação (estética) é essa? Embora saibamos que as totalidades sociais estejam abertas a incorporar novas associações, insistimos socialmente em manter uma "zona de conforto" que não requer compromissos políticos e postura crítica. Quando nos percebermos 'ser no mundo'[4] e nos constituímos dialeticamente, vivenciamos as contradições entre o real e o pensamento. Essa percepção nos conduz, por princípios éticos e políticos, a incorporar uma consciência que faculta a gestação de reflexões dos projetos de sociedade que são mensurados pela formação e pelo desenvolvimento humano.

Vivemos em um momento de inquietações, de processos conflituosos no campo da cultura e cada vez nos tornamos acomodados (alienados) com o que já possuímos (?), e possuímos muito pouco, do ponto de vista da história. Nesse sentido, analisando os fatos sob uma perspectiva da teoria crítica da sociedade, adotar uma perspectiva de linearidade e de concepção binária da existência não corresponderia ao momento histórico que estamos vivendo,

É nessa territorialidade, ungida e disputada pelos discursos, que a estética se apresenta, fornecendo ao "ser social" as possibilidades de se rever no mundo e de adotar uma participação ativa no propósito da elaboração de outro olhar sobre si e sobre o outro, acolhendo doravante os processos de vivências, para além do contexto escolar, e, assim, coadunar com a formação humana numa perspectiva emancipatória através da educação (estética).

Ao apreendermos o conceito de estética com viés embasado na filogenia humana, podemos destacar que o trabalho humano, em sua origem ontológica, fornece-nos os componentes e os atributos essenciais para um entendimento possível das sensações e percepções da espécie humana, desenvolvidas como consequência desse conceito.

---

[4] "Heidegger (1927) visa - com a noção de ser no mundo - trazer à luz o ser, pesquisar o sentido do ser enquanto desvelamento, manifestação. É necessária uma análise ontológica e hermenêutica (interpretativa, de compreensão de sentido) que revele 'o ente que nós somos', o *ser-aí*, o *Dasein"* (Marcondes, 2002, p. 267).

A elaboração de artefatos possibilitou ao ser humano outra relação com a natureza, para além da relação de subordinação para sua sobrevivência, inaugurando o processo de sua transformação, individual e social. Assim, para suprir algumas necessidades emergentes, criou (descobriu, imaginou) ferramentas necessárias, através do trabalho, como consequência das suas necessidades e de suas percepções no espaço/tempo das paisagens onde se encontrava.

Origina-se, entretanto, na concepção da história da arte, no paleolítico superior, a partir da eflorescência da arte das cavernas, nos períodos aurignacianos e magdalenianos, um olhar estético para as marcas elaboradas por representantes das comunidades daquele período. Foram poucos os povos que, em todas as épocas, não produziram artefatos que hoje podemos apreciar esteticamente como coisas belas.(Osborne, 1973)

O trabalho, enquanto processo produtivo e reprodutor da vida humana, do ponto de vista do materialismo histórico, é um processo de caráter transformador do ser humano e, por conseguinte, opera com os mecanismos da imaginação, da sensibilidade, da percepção, das emoções, da razão, da cognição e de tantas outras funções, tornando-o uma atividade, independente da divisão social em que esteja inserido, em última análise, estética.

> No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na imaginação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não quer dizer que ele opera apenas uma alteração de forma do elemento natural; ele efetiva no elemento natural, ao mesmo tempo, seu propósito, que fornece a lei de seu modo de agir e ao qual ele tem de subordinar a sua vontade (Marx *apud* Lukcás, , 2012, p. 286).

Portanto, ao tomarmos por base o trabalho, não reificado, enquanto processo estético, tendo por princípio a percepção sensível, é possível pensarmos uma educação estética a partir da consciência sensível para que as necessidades do "homem enquanto homem" se tornem necessidades (sensíveis) (Eagleton, 1993, p.147).

Sabemos que o futuro é uma aposta e uma educação sensível se torna possível como consequência de uma ideia articulada com o diálogo, sincronizado através do projeto de emancipação. No debate, podemos, através de negociação[5],

[5] Negociação enquanto hibridismos; infere nos processos de identidade e de representação.

inferirmos algo sobre esse processo tendo, por perspectiva central, uma educação crítica.

Ao cogitar a negociação como principal atitude para galgar os passos do processo emancipatório no campo educacional, apoiado no discurso, reporto-me às contribuições teóricas do pensamento de Lukács e recorro às leituras de Bhabha que considero necessárias devido às suas atribuições para a produção do novo. Embora este autor não esteja enquadrando os conceitos de que se utiliza, de forma a fixá-los numa sentença, ele faz uso de metáforas e adota o conceito de pós-colonialidade, que reflete uma emergência de projetar o conhecimento, a representação cultural, a partir de países descolonizados, apontando outro modelo epistemológico para além dos países centrais, tendo, na diáspora e na reterritorialização dos intelectuais, um dos focos analíticos.

Sugiro doravante que as minhas reflexões sobre a educação estética, no contexto apresentado, estejam conceituadas no entre-lugar. Concebo esse entre-lugar na perspectiva do terceiro espaço, convergindo para a flutuação discursiva através de variáveis teóricas, discutidas aqui entre o estruturalismo lukacsiano e o conceito de pós-colonialidade, considerado por Bhabha como fundante para a superação dos antagonismos, provocando outras possibilidades, heterogeneidades enquanto dinâmica do hibridismo, sendo, portanto, outra coisa, nem é isso nem aquilo.

"A crítica pós-colonial é testemunha das forças desiguais e irregulares de representação cultural envolvidas na competição pela autoridade política e social dentro da ordem do mundo moderno" (Bhabha, 2013, p. 275)

Ao pensar uma educação a partir da crítica pós-colonial e inserir a educação estética nesse contexto, elenco os aspectos éticos e políticos enquanto bases que darão os aportes que deveriam regular o compromisso com a perspectiva de uma educação emancipatória. Partindo desses princípios e insistindo para a consolidação do inelutável respeito na convivência com as diferenças culturais, recorro, aqui, ao conceito de cultura enquanto estratégia da teoria crítica.

> Ela nos força a encarar o conceito de cultura exteriormente aos *objets d'art* ou para além da canonização da "ideia" de estética, a lidar com a cultura como produção irregular e incompleta de sentido e valor, frequentemente composta de demandas e práticas

> incomensuráveis, produzidas no ato da sobrevivência social (Bhabha, 2013, p. 276).

É importante citar que a escala utilizada por Bhabha (2013), em seus escritos, carrega consigo uma abrangência filosófica, tendo por base a territorialidade dos grupos que sofreram o sentenciamento da história, Nessa perspectiva, as aproximações que tenciono fazer se referem à escala da reflexão sobre a educação, tendo por mote a educação estética.

Sugeri pensar a estética a partir do conceito de entre-lugar, citado inicialmente por Silviano Santiago e adotado por Bhabha. E quais foram as dificuldades encontradas para dar corpo ao conceito? Inicialmente, na perspectiva de fronteira, a partir das aproximações identificatórias e nos estranhamentos que são produzidos, ao recorrer à sua história, podemos sinalizar algumas de suas múltiplas faces.

Ao nos debruçarmos inicialmente sobre algumas das publicações sobre estética alemã[6], iremos encontrar importantes estudos publicados em português de alguns filósofos: Baumgarten (1714-1762) - Estética, a lógica da arte e do poema; Immanuel Kant (1724-1804) - Crítica da faculdade do juízo; Lessing (1729-1781) - Laocoonte; Schiller (1759-1805) - A educação estética do homem; Hegel (1770-1831) - Cursos de estética; Schelling (1775-1854) - Filosofia da arte; Schopenhauer (1788-1860) - A metafísica do belo; Heidegger (1889-1976) - A origem da obra de arte; Marcuse (1898-1969) - A dimensão estética; Adorno (1903-1969) - Teoria Estética; Walter Benjamin, (1892-1940) - Origem do drama trágico alemão.

Esses estudos apontados e outros não sinalizados de autores de diversas nacionalidades propiciam inúmeras possibilidades de entendimento do estudo da estética e suas variáveis, tendo por mote a filosofia.

No século XX, por exemplo, encontramos estudos, dentre os quais aponto as questões do livro “O que é Estética?”, escrito por Marc Jimenez (1999) , que contribui com indagações fundantes:

[6] A escolha foi motivada pelas variedades de contribuições encontradas no campo da estética. Não podemos deixar de citar as contribuições no campo da estética pelos franceses, italianos, ingleses, espanhóis, entre outros.

> a estética e a questão do realismo em Lukács; a experiência estética em Benjamin; Eros e a cultura em Marcuse; a estética da recepção em Hans Robert Jauss. estética e comunicação em Habermas. a transfiguração do banal em Arthur Danto. A arte e a crise. A questão dos critérios estéticos. O desafio da estética. (Jimenez, 1999, p. 7).

São estudos que sugerem responder algumas das questões sobre a estética. No Brasil, encontramos sinalizações de métodos estéticos em Ariano Suassuna, no livro "Iniciação à estética": "A estética filosófica. Fechner e a estética empirista. A estética psicológica. A estética historicista e sociológica. A estética fenomenológica" (Suassuna, 2008, p .8). Sem me alongar muito com referências, ao defender a ideia do entendimento de uma educação estética a partir do conceito entre-lugar, mediante os apontamentos conceituais e os vários estudos citados acima, podemos identificar uma aproximação possível.

Essas aproximações requerem que pensemos nas diferenças culturais no bojo da escola. Tomando o exemplo de uma escala mais ampla, os desenvolvimentos culturais "perturbam o autoreconhecimento de uma cultura nacional, os seus horizontes em constante fricção entre territórios e tradições" (Bhabha, 2011, p. 83). Assim, ao sugerir uma educação estética, em espaço constituído por diferenças culturais, poderemos nos deparar com as múltiplas produções de categorias, entre elas, pela experiência de subalternização que está associada ao ser menos, do não poder, destituído de validação e, aqui, faço referência à infância enquanto categoria analítica e sua herança de descasos.

Ao pensarmos a palavra infância, em sua perspectiva etimológica, "...um indivíduo de pouca idade é denominado *infans*, este termo está formado por um prefixo privativo *in* e *fari*, 'falar', daí seu sentido de 'que não fala', 'incapaz de falar'" (Kohan, 2008, p. 40). Essa concepção reflete semanticamente a maneira de tratamento recebida pelas crianças por parte dos adultos e, consequentemente, pelas políticas públicas durante muitos anos. A consideração da infância como categoria social se desenvolveu apenas no último quartel do século XX na Europa, com um significativo incremento a partir da década de 1990.

Para além da relação com a subalternização com a infância, recorro às associações com os princípios fundamentais ontológicos em Marx, o trabalho, a vida social (as relações de produção) e o valor (formação, e o conhecimento). Identifiquei inicialmente que o contexto econômico e o cultural, na análise dos

autores que são referenciados neste trabalho, não estão diluídos, sendo, portanto, cada categoria analisada de acordo com suas variantes filosóficas dentro de determinado campo semântico.

Ao estabelecer os vínculos teóricos possíveis, adoto, como categoria central, o trabalho, enquanto categoria que burila o conceito de estética. Tanto os conceitos de vida social quanto o de valor estão intrinsecamente associados ao conceito de trabalho. Vejamos:

> Antes de tudo, aprece no valor, enquanto categoria social, a base elementar do ser social: o trabalho. A ligação deste com as funções sociais do valor revela os princípios estruturadores fundamentais do ser social, que derivam do ser natural do homem, e, ao mesmo tempo, de seu metabolismo com a natureza... (Lukcás, 2012, p. 313).

Ao estabelecer alguns nexos de sentidos entre as correntes filosóficas distintas discutidas neste texto e a educação estética, insisto em encaminhar o olhar para um 'terceiro espaço', entendendo-o enquanto outra possibilidade de significação estética e dos desdobramentos de seus enunciados tendo por viés uma interpretação da cultura.

> Bhabha reivindica a interpretação da cultura como sendo uma estratégia de mobilização dos sentidos desses dois lugares (o lugar do sujeito de uma proposição – o eu pronominal do enunciado – e o sujeito da enunciação, lugar de uma posicionalidade não representada no enunciado, mas nele incrustada cultural e temporalmente) e do Terceiro Espaço, que seria um novo lugar de enunciação cultural, indeterminado e ambivalente por natureza, uma vez que nele incidem e confluem as condições da linguagem como estrutura de significação, as posições de sujeito e as implicações inerentes ao enunciado, a referência (Schmidt, 2011, p. 26).

A cultura do trabalho, portanto, sendo refletida a partir do estruturalismo e do pós-colonialismo, coadunam para pensar a alienação enquanto uma categoria de análise que contribui para a permanência de um modo de vida que, necessariamente, não se ajusta a uma educação com projeto emancipador. "No trabalho, o homem se torna fragmentado. Perde-se a sua conexão com o todo e ele se transforma num utensílio, num pequeno acessório do monstruoso aparelho" (Fischer, 1982, p. 96).

O “terceiro espaço da enunciação” sugere alternativas críticas de valores estéticos e políticos que são atribuídas à unidade e às totalidades das culturas. Nessa perspectiva, a alienação se constitui, portanto, conceito a ser analisado e, sobretudo, combatido no âmbito da educação (estética). Ao adotarmos os propósitos de enunciações que tenham por meta a educação emancipadora e, por conseguinte, o desenvolvimento humano, a educação estética se constituiu, portanto, como um novo paradigma, além do pensamento utilitarista, pragmático e imediatista, conceitos publicizados e portadores de discursos quase inquestionáveis para a elaboração de políticas públicas no campo da educação.

Reconhecer o ser social em si, enquanto identidade social e coletiva, é uma das alternativas viáveis para uma reflexão de combate contínuo no cotidiano, sem cairmos na tentação de representarmos Procusto[7] em nossa *práxis*. A tentativa de compreender o homem, como ele se produz e reproduz a partir de suas relações sociais, possibilita-nos o entendimento de uma estética, “como cada povo vai transformando o que é funcional em algo belo”[8], formatada a partir da educação humana. Para Schiller (2013, p, 14), “no impulso lúdico, razão e sensibilidade atuam juntas e não se pode mais falar da tirania de uma sobre a outra”.

Ao voltarmos a combater a alienação, o cuidado deve ser redobrado para não cairmos em generalizações. As relações de produção e, sobretudo, as produções culturais oriundas das mídias hegemônicas submetem a determinadas classes sociais a massificação de perspectiva de vida, promovendo a produção de reconhecimento de identidades associadas às perspectivas neoliberais. A subalternização, portanto, vincula-se aos contextos da produção cultural, no campo da política e da economia, constituindo-se nessas reproduções ideológicas originadas na perspectiva desse projeto que se apoia em estéticas de cópias, na reprodução de originais, sem aura.

> O operário submetido à parcelarização do trabalho na produção industrial capitalista não pode ter em relação ao seu trabalho um sentido de unidade e não se pode defender contra tal “alienação”. Sua atitude ante o produto do seu trabalho é a atitude a ser tomada

[7] Segundo a mitologia grega, Procusto era um malfeitor que morava numa floresta na região de Elêusis. Ele tinha mandado fazer um leito de ferro que tinha exatamente as medidas de seu corpo. Quando capturava alguma pessoa na estrada, ele amarrava-a naquela cama. Se eram maiores do que o leito, ele cortava as partes que sobrava. Se eram menores que o leito, ele lhes espichava as pernas até caber naquela medida (Bulginch, 2002, p.188)

[8] Nota de aula. Teoria da Educação I, Prof. Ronaldo Rosas em 03.12.14.

> em face de “um objeto estranho que tem poder sobre ele”. Aliena-se das coisas por ele mesmo feitas e aliena-se de si próprio, perdendo-se no ato de produção (Fischer, 1982, p. 95).

Sabemos o quanto é perversa a subalternização aos modos de produção em qualquer área do conhecimento. “Na ótica de Bhabha, o campo das humanas é um lugar onde hoje se trava uma batalha sobre significação e valor” (Schmidt, 2011, p.19). As associações entre estética, trabalho e alienação nos conduzem a veredas sinuosas, encontros inusitados de diferenças que nem sempre se completam. No livro “Introdução a uma estética marxista”, Lukács sinaliza algumas questões em que identifiquei paridade com a educação estética.

Ao longo do desenvolvimento da humanidade, o conhecimento científico ou a criação artística, bem como a recepção estética da realidade, se diferenciam. Assim, podemos hoje fazer as respectivas alianças epistemológicas tanto do ponto de vista conceitual quanto na elaboração de ideias a partir desses encontros.

Tomando o exemplo da teoria do reflexo estético que estabelece a prioridade da realidade objetiva comum, mote central da ruptura do materialismo com o idealismo, que, constituindo-se a partir

> da concepção dialética no interior no materialismo, insiste, por um lado, nesta unidade conteudística e formal do mundo refletido, enquanto, por outro lado, sublinha o caráter não-mecânico e não fotográfico do reflexo, isto é, a atividade que se impõe ao sujeito (sob a forma de questões e problemas socialmente condicionados, colocados pelo desenvolvimento das forças produtivas e modificados pelas transformações das relações de produção) quando ele constrói concretamente o mundo do reflexo (Lukcás, 1968, p.160).

Entendendo a concepção estética a partir do caráter peculiar do reflexo estético que se constitui “no interior da comunidade do conteúdo e da forma”, para Lukcás, as categorias da singularidade, da particularidade e da universalidade são comuns nesse interior e elas se encontram entre si numa relação dialética, convertendo-se uma na outra. Assim, esse movimento “ininterrupto do processo do reflexo da realidade conduz de um extremo a outro” (Lukcás,1968, p. 161). A particularidade nesse movimento tem uma função intermediadora, qual seja, é o ponto de convergência desse processo, não pode ser superada: é o mundo formal das obras de arte.

Recorro aos conceitos de vivência, enquanto atribuição de sentido, compreensão e tomada de consciência em confluência com a unidade (inauguração do novo), em Vigotski (2006), que produziu seu pensamento com base no materialismo histórico e dialético, e uso-o para afirmar o vigor do pensamento de Lukcás, quando sinaliza para a vivência, para alguns, a experiência, enquanto o conceito gestor do desenvolvimento artístico.

> Quanto maior for o conhecimento que o artista tiver os homens e do mundo, quanto mais numerosas forem as mediações que ele descobrir e (se necessário) acompanhar até a extrema universalidade, tanto mais acentuada será esta superação. Quanto maior for a sua força criadora, tanto mais sensivelmente ele retransformará as mediações descobertas numa nova imediaticidade, concentrando-as organicamente nela: ele formará um particular partindo do singular. (Lukcás, 1968, p.161)

No entanto, quando nos referimos à educação estética - e repito de forma insistente -, parece que estamos aprisionados num modelo fechado de formas e conteúdos não mediado pela particularidade dos educandos, mas nas singularidades e universalidades apreendidas dos educadores num processo não dialético e alienante dos sujeitos e sem generalizações. Nesse sentido, refiro-me à subalternização, do ponto de vista da (ausência) ideológica aos processos que invibializam a construção de outra possibilidade de desenvolvimento que não esteja associada ao pensamento mecanicista.

Essas reflexões sugerem algumas indagações e, dentre elas, uma especialmente que me provoca. O que é que é formar humanamente? Embora tenhamos perspectivas teóricas que apontem para essa formação, não coaduno com as concepções que se desassociem da *práxis*[9], cujos propósitos estejam vinculados às lógicas de dominação cultural que resultam em conflitos sociais.

> A arriscada busca do consenso que resulta em um tipo de diferenciação do mundo da vida, do qual a perda de sentido, a anomia e as psicopatologias sociais que antes se aglomeravam em torno dos sujeitos segundo sua classe agora se introduzem

[9] Na filosofia marxista, *práxis* é usada para designar uma relação dialética entre o homem e a natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com o seu trabalho, transforma a si mesmo. A filosofia da *práxis* se caracteriza por considerar, como problemas centrais para o homem, os problemas práticos de sua existência concreta: "Toda a vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que dirigem a teoria para o misticismo encontram sua solução na *práxis* humana e na compreensão dessa *práxis*" (Marx, Oitava tese sobre Feuebach) (Japiassú; Marcondes, 1996, p. 119)

> amplamente em contingências históricas dispersas (Bhabha, 2013, p. 84, *apud* Habermas, 1987, p. 348).

Embora estejamos imersos num multiculturalismo, “termo semelhante a um cabide em que tudo é pendurado, do discurso das minorias à crítica pós-colonial” (Bhabha, 2013, p. 84), os interesses nos processos de formação humana abrangem redes tentaculares cujo ponto arquimediano é a primazia da cultura produtora de sentidos.

Ao sinalizar possibilidades, não me isento de recorrer às cornucópias de conceitos para os processos do conhecimento. No entanto, reflito, com inspiração na psicologia vigotiskiana e na de autores que adotem, por critério, estabelecer sentidos outros ao conhecimento, para além das certificações “científicas” associadas às políticas que insistem em reproduzir, no campo da educação, práticas ungidas de manutenção do *status quo* de determinada classe social.

Portanto, considero que a educação (estética) se contextualiza e corrobora numa perspectiva de formação humana, propiciando as bases para o desenvolvimento da percepção sensível.

Conclusão? Considero as reflexões elaboradas neste trabalho sobre a educação estética e seus hibridismos, as aproximações possíveis entre Georg Lukács e Homi Bhabha, inconclusas! Ao dialogar com as questões que envolvem os conceitos de trabalho, estética, valor, vida social, alienação, ideologia, hibridismos, subalternização, liberdade, cultura, diálogo, discurso, enunciação, emancipação, educação, entre outros, reconheço que as tentativas de conexões foram influenciadas pelo hibridismo. Todavia, o exercício de estetizar a existência esteve sempre presente e considero de primordial relevância para os processos de ensino e aprendizagem.

À guisa de considerações sobre estética, arte e reflexo da realidade, encontrei, nas leituras, esta citação abaixo que me reporta a sustentar o inacabamento do trabalho pelas múltiplas interpretações a serem ainda elaboradas:

> A estética não pode, portanto, nem mesmo em Hegel, superar a concepção (expressa já por Leibniz) de que a arte, estágio preliminar do conhecimento, é uma forma fenomênica inadequada à essência da realidade, uma forma imperfeita de conhecimento, e não um modo autônomo do correto reflexo da realidade (Lukcás, 2011, p. 63)

Concebo, apesar de a arte não se constituir como um modo autônomo do correto reflexo da realidade, a educação estética enquanto possibilidade de, se não aliviar a miséria da existência humana, parafraseando Bertolt Brecht, propiciar estreias de olhares sobre o ir e vir da existência.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. **O bazar global e o clube dos cavaleiros ingleses:** textos seletos**.** Org.: Eduardo F. Coutinho; Introdução: Rita T. Schmidt; Trad. Teresa Dias Carneiro. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renata Gonçalves. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BHABHA, Homi K. "O entre-lugar das culturas". IN: BHABHA, H. (2011) **O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses.** Rio de Janeiro: Rocco. 201.

BRECHT, Bertolt. **Poemas – 1913/1956**. Seleção e Tradução Paulo César de Souza. 6ª ed., São Paulo: Ed,34, 2001.

BORBA, Maria Antonieta Jordão de Oliveira. **Teoria do efeito estético**. Niterói: EdUFF, 2003.

BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia:** (a idade da fábula): histórias de deuses e heróis. Tradução de David Jardim Júnior. 26ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro publicações S/A. 2002.

EAGLETON, Terry. **A ideologia da estética**. Tradução de Mauro Sá Rego Costa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1993.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50ª Ed. ver. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3ª ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

JIMENEZ, Marc. **O que é estética?** Tradução, Fulvia M.L. Moretto. São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS, 1999.

KOHAN, Walter O. Infância e Filosofia. In: SARMENTO, Manuel; Gouveia, Maria Cristina. (Orgs.) **Estudos da Infância, Educação e Práticas Sociais**. Coleção Ciências Sociais e Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 40-61.

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma Estética Marxista - Sobre a Categoria da Particularidade**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. Coleção Perspectivas do Homem, v. 33.

LUKÁCS, Georg. **Para uma Ontologia do Ser Social**. Trad. Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2012, 2v.

LUKÁCS, Georg. **Arte e Sociedade:** escritos estéticos. Org. apres. e trad.: Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011. (Pensamento Crítico,13)

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia:** dos pré-socráticos a Wittgenstein. 7ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2002.

OSBORNE, **Harold. Estética e Teoria da Arte**. São Paulo: Editora Cultrix Ltda, 1973

SCHMIDT, Rita T. O pensamento-compromisso de Homi Bhabha: notas para uma introdução. IN: BHABHA, Homi. **O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses**. Rio de Janeiro: Rocco, 2011

SUASSUNA, Ariano. **Iniciação à estética**. 9ª Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

SUZUKI, Márcio. O belo como imperativo. In: SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem.** São Paulo: Iluminuras, 2013.

VIGOTSKI, Lev S. **Obras Escogidas. Tomo IV:** Psicología Infantil**.** Madri: Machado Libros. 2006.