



**Imagen e Educação: a Arte como potencialidade de emancipação**

*Image and education: art as a potential for emancipation*

Paulo Henrique da Costa Morais

Rita Márcia Magalhães Furtado

Simone de Magalhães Vieira Barcelos

Gabriella Eduarda Costa Campos,

**Universidade Estadual de Goiás (UFG)**

São Luis de Montes Belos; Goiânia/

Inhumas; Americano do Brasil

Goiás- Brasil

**Resumo**

O presente estudo, de cunho teórico, objetiva refletir sobre a arte no geral e a imagem em particular, abordando-as como potencialidades de emancipação. Para pensar nessa questão, busca-se compreender a imagem em sentido amplo, para além das narrativas. A partir da pesquisa bibliográfica em diversos autores, dentre eles Vernant (2009), Coêlho (2009, 2012), Rancière (2002, 2012, 2021), Haroche (2013), Didi-Huberman (2015), propõe-se pensar o tema em questão. Trata-se de uma reflexão que se amplia para o campo da educação em busca da compreensão da importância da análise da imagem, como arte, como potencialidade de emancipação, mas também como reflexão sobre o modo como esse direito de se emancipar pode, muitas vezes, encontrar barreiras no que se refere ao direito privado do uso da imagem.

**Palavras-chave:** Arte; Imagem; Formação.

**Abstract**

This theoretical study aims to reflect on art in general and the image in particular, addressing them as potentialities for emancipation. Then, to consider this issue, it seeks to understand the image in a broad sense, beyond narratives. For that, this study is based on bibliographic research in various authors, including Vernant (2009), Coelho (2009, 2012), Rancière (2002, 2012, 2021), Haroche (2013), and Didi-Huberman (2015), it proposes to consider the theme in question. This reflection extends to the field of education, seeking to understand the importance of analyzing the image as art, as a potential for emancipation, but also as a reflection about this right to emancipation can often encounter barriers regarding the private right to use one's image.

**Keywords:** Art; Image; Education; Training.

## **Introdução**

O presente estudo objetiva refletir sobre a arte em sentido geral e a imagem em particular como potencialidade de emancipação. Para tal propósito, é imprescindível pensar a quem as imagens são destinadas. Desse modo, questiona-se: a imagem é objetificada pela dimensão privada? O direito de imagem é um direito público? São questionamentos feitos a partir da leitura do texto de Didi-Huberman (2015), em seus estudos acerca da apropriação da imagem pelo âmbito privado, negando o direito a quem ela pertence. Porém, o sentido buscado neste artigo não é o da apropriação, mas se centra na questão política da devolução da imagem às pessoas como possibilidade política de emancipação.

É nesse sentido que a imagem será compreendida como arte, como potencialidade de emancipar o indivíduo, e essa emancipação perpassa a educação e a formação como realidades distintas e, ao mesmo tempo, indissociáveis. Essa potencialidade pode se realizar, de certa forma, no âmbito da escola, entendida aqui como instituição que deve se abrir à iniciação dos alunos no mundo da cultura e das artes, como ressalta Ildeu Moreira Coêlho (2009, 2012). Para esse autor, pensar a educação é, necessariamente, pensar a formação como um processo amplo, que articula dimensões éticas, políticas, culturais e estéticas. Essa concepção rompe com a visão reducionista da escola como mera transmissora de conteúdos e a coloca como espaço de iniciação ao mundo da cultura, onde a arte ocupa lugar fundamental. Ao defender que uma formação sólida supõe o estudo da filosofia, da sociologia, da história, das literaturas e, sobretudo, da arte, Coêlho (2009, 2012) reitera que a experiência estética não é um adorno, mas parte constitutiva da construção de um ser humano pleno. Nesse sentido, a arte e a imagem, quando inseridas no processo formativo, não apenas ampliam o horizonte cultural, mas também fortalecem a consciência crítica e a possibilidade de emancipação.

Pensar a imagem em sentido amplo não quer dizer pensá-la de forma fragmentada, mas se comprehende, como Haroche (2013), que a imagem apresentada de diferentes formas, representações e nuances ainda permanece como um enigma. Nessa perspectiva, trata-se de uma reflexão no campo da educação, que busca compreender a imagem como arte, no tempo-espacó, nas representações e compreensões, no esconder e desvelar. Em geral, trata-se de pensar em que medida a imagem emancipa. Sendo assim, para este estudo, reconhece-

se importante considerar, ainda que brevemente, os conceitos de: imagem, sentido e significado à luz da filosofia. Imagem é:

Semelhança ou sinal das coisas, que pode conservar-se independentemente das coisas. Aristóteles dizia que as I. são como as coisas sensíveis, só que não têm matéria. (*De an.*, III 8, 432 A 9). Neste sentido a I. é: 1º produto da *imaginação* (v.); 2º sensação ou percepção, vista por quem a recebe. Neste segundo significado, esse termo é usado constantemente tanto pelos antigos quanto pelos modernos. [...]. Mas, em filosofia, o termo I., em seu significado geral, começou a perder terreno para *ideia* (v.), em Descartes, e *representação* (v.) em Wolff. A preferência por esses dois termos persiste na filosofia contemporânea, que só lança mão do termo I., em seu 2º significado, quando quer acentuar o caráter ou a origem sensível das ideias ou representações de que o homem dispõe. [...] (Abbagnano, 2007, p. 537).

Sentido é:

1. Faculdade de sentir, de sofrer alterações por obra de objetos exteriores ou interiores. Essa foi a definição dada por Aristóteles (*De an.*, II, 5, 416 b 33) que permaneceu na tradição filosófica. [...]. Nesta acepção, o S. compreende tanto a capacidade de receber sensações quanto a consciência que se tem das sensações e, em geral, das próprias ações: capacidade que na filosofia moderna é chamada mais frequentemente de S. interno ou reflexão [...] e às vezes de S. íntimo [...] ou consciência (v.). 2. Sensação ou conjunto de sensações, como quando se diz “os S. mostram que...”, ou então apetites sensíveis, em especial os desejos sexuais. 3. Órgãos dos S., aquilo que se chama mais propriamente de sensório, ou, na terminologia moderna, receptor. 4. O mesmo que *significado* (v.). (Abbagnano, 2007, p. 873).

Significado é:

Podem-se distinguir várias espécies de S. quando se deixa de fazer referência aos signos tomados isoladamente e passa-se a fazer referência aos conjuntos de signos, aos *enunciados*. Estes podem ter: 1º um S. Lógico; 2º um S. factual; 3º um S. expressivo. 1º O enunciado tem S. lógico quando pode ser declarado verdadeiro ou falso com base no S. dos termos que o compõem. Têm S. desse gênero proposições do tipo “nenhum solteiro é casado”, que também são chamadas de *análiticas* ou *inautologias* e são objeto da lógica. [...]. 2º Têm S. *Factual* os enunciados que, além de incluírem termos com S., são verificados por um fato ou por um conjunto de fatos. [...] O S. lógico e o S. factual costumam ser chamados de S. cognitivos ou teóricos; os enunciados que possuem tais S. são reconhecíveis por possibilidade de serem declarados verdadeiros ou falsos. 3º Diz-se que têm S. expressivo as locuções que não têm S. teórico, mas que apesar disso manifestam um estado de espírito do

sujeito que os emprega ou servem para produzir estados de espírito análogos no sujeito que os ouve. As interjeições, as exclamações, as expressões metafóricas têm S. desse gênero. [...]. (Abbagnano, 2007, p. 893-894).

Os conceitos supracitados são fundamentais à reflexão sobre o tema aqui abordado, sobretudo se reconhecermos que, na contemporaneidade, são inúmeros os desafios, contradições e descompassos que marcam, cotidianamente, os discursos e maneiras de pensar e agir que objetificam o ser humano, reduzem os fins da educação a meios e, por inúmeros interesses, dificultando a determinados grupos sociais o acesso à arte. Considerando esse quadro, surge o questionamento sobre o sentido da escola, o poder da educação frente ao processo imbricado pela lógica capitalista de objetificação do humano, tão bem formulado por Coêlho (2012), entre outros.

Ao buscar a compreensão dos nexos constitutivos da existência humana na contemporaneidade, põe-se em questão a educação no sentido posto por Adorno (1995) e Rancière (2005), a educação como possibilidade de emancipação, de construção de uma consciência verdadeira e de superação da barbárie. Nesse sentido, a imagem como arte apresenta-se como possibilidade de emancipação, de elevação do ser humano a uma vida em plenitude, do reconhecimento do ser humano em sentido amplo, que, impreterivelmente, precisa de formação para existir.

### **A dimensão formativa da Arte: materialidade, representação e emancipação**

Em um primeiro momento, destaca-se um aspecto fundamental na dimensão da arte: sua dimensão formativa. Essa questão não pode ser posta de lado nas discussões pretendidas, nas reflexões sobre a arte em geral e sobre a imagem em particular, pois a potencialidade emancipadora da imagem não se realiza dissociada da formação. A imagem é uma das formas que possibilita o exercício e a construção da emancipação do indivíduo, indo do particular ao universal no que concerne ao trabalho imaterial de formação humana. Segundo Coêlho (2009), a formação que se realiza no âmbito da escola e da universidade precisa ser pensada a partir dos gregos antigos, reconhecidos como aqueles que mais se dedicaram a pensar a educação do homem. Para ele:

A formação supõe a *areté*, a excelência corporal, intelectual, psíquica, ética, moral, política e artística, a virtude, capacidade, aptidão, qualidade, mérito,

nobreza, valor que faz do indivíduo um cidadão, colocando-o no patamar de excelência, sob todos os aspectos (Coêlho, 2009, p. 194).

Em consonância com Coêlho (2009), entende-se que entre os gregos antigos a formação buscava a excelência no sentido mais nobre da palavra. Ao contrário da educação orientada a partir da lógica capitalista, a educação, a formação, quer dizer, a *Paideia* grega pensa o humano, esse ser dotado de consciência e de vontade, em sentido amplo, vislumbrando uma existência intrínseca à justiça, ao bem comum, à ética, à solidariedade. A partir da experiência grega, parece possível pensar a educação e a formação contemporânea reconhecendo a arte e a imagem como dimensões da formação humana, formação que se abre para a emancipação, quer dizer, a uma formação que, ao pensar a existência do homem e a existência do mundo, se realiza em vista do bem comum, de uma sociedade mais justa e mais solidária.

Uma formação que não se deixa enredar pelo aqui e pelo agora, que não se realiza por meio da instrumentalização e da preparação para o mercado, certamente se contrapõe à lógica do capital, à lógica do instituído que pensa o humano de modo fragmentado do individualismo e do distanciamento dos bens imateriais, dentre eles a arte. Frente a essa realidade, a imagem é tomada aqui, como possibilidade de ruptura com o instituído, com essa educação que dociliza, aliena, desumaniza e conduz à manutenção da heteronomia. Por isso, retomar os gregos não significa tomá-los como modelo a ser seguido, antes, consiste num exercício de pensar as questões do nosso tempo à luz do pensamento grego. Ao reportar aos gregos antigos, as representações da imagem foram realizadas, inicialmente, pela representação figurativa dos deuses e dos mortos e:

Em ambos os casos, trata-se de dar a ver, localizando-os de forma precisa e em um lugar bem determinado, potências relativas ao invisível e que não pertencem ao espaço de nosso mundo. Fazer ver o invisível, designar um lugar em nosso mundo a entidades do além: podemos dizer que existe, de início, no empreendimento da figuração, uma tentativa paradoxal de inscrever a ausência em uma presença, para inserir o outro, o além, em nosso universo familiar. Sejam quais tenham sido os percalços da imagem, talvez esse objetivo continue sendo amplamente válido: evocar a ausência na presença, o além no que se encontra sob nossos olhos (Vernant, 2009, p. 297).

A potencialidade da imagem perpassa tempo e espaço. Nos elementos apresentados por Vernant (2009), reafirmam-se, mais uma vez, as nuances da imagem de modo a evidenciar que ela se apresentada de maneiras distintas, de forma a contemplá-la em suas representações, na possibilidade de presentificar a ausência, o seu poder de compreensão do incompreensível, do encontrar a insignificância no significado, ou seja, a possibilidade de ir além, de buscar a perfeição sem alcançá-la por completo.

No entanto, é preciso ter em vista as formas de representações de imagem na contemporaneidade, realidade que se manifesta de modo diverso do mundo antigo. Os mecanismos de controle, pela lógica capitalista, reduzem significativamente a potencialidade da arte, submetendo-a ao utilitarismo, à mercadoria, ao consumo. A exacerbção da imagem, concomitante à mercantilização das coisas, isola o indivíduo e o reduz a um processo de sujeição, como assevera Haroche (2013).

Há um processo contínuo de controle na sociedade capitalista, sobretudo, a partir da lógica mercantil em que as experiências pela arte são colocadas num patamar de negação e inutilidade para a existência humana. Ainda em Haroche (2013), levanta-se a questão se seria possível acreditar se a humanidade voltará a sua essência, justamente por reconhecer a força e a potencialidade da arte como dimensão da formação humana, da possibilidade da emancipação é que o capital, por meio de múltiplas estratégias, obstaculiza sua presença e participação na constituição da formação e da existência humana.

A contemplação da arte, a ação de olhar e pensar sobre ela, mais que isso, estar na posição de espectador requer o exercício de fazer distinções.

A emancipação, por sua vez, começa quando se questiona a posição entre olhar e agir, quando se comprehende que as evidências que assim estruturam as relações do dizer, do ver e do fazer pertencem à estrutura da dominação e da sujeição. Começa quando se comprehende que olhar é também uma ação que confirma ou transforma essa distribuição das posições (Rancière, 2012, p. 17).

As relações de poder e de dominação são constitutivas da sociedade capitalista, e essas formas de relações padronizam e fragmentam modos de pensar, agir, modos de ser. Rancière (2012) realça a importância da compreensão sobre a existência dos discursos e estratégias que sujeitam o humano a um processo de dominação que pode, ao mesmo tempo,

confirmar o seu lugar nessas relações ou, a partir de uma consciência, o indivíduo poder transformar-se e voltar-se para si, isto é, o olhar voltado para o ser humano, assim, uma forma de emancipação.

A emancipação, nesse sentido, não se reduz a um deslocamento físico ou a uma simples mudança de papéis sociais, mas implica uma ruptura epistemológica: trata-se de desestabilizar a lógica consensual que estabelece o que é visível e o que permanece invisível, o que pode ser dito e o que é silenciado. Rancière (2012) evidencia que esse “partilhar do sensível” é o próprio campo onde se decide o que pode ser percebido e, consequentemente, pensado. O ato de olhar, portanto, deixa de ser passivo quando se comprehende que ele é atravessado por relações políticas que determinam a própria possibilidade da experiência.

Nesse processo, o indivíduo emancipado não é aquele que se afasta das condições concretas da vida, mas aquele que passa a lê-las criticamente, reposicionando-se frente às narrativas e representações que antes aceitava como naturais. Para Rancière (2012), emancipar-se é recusar a distribuição desigual das capacidades, que atribui a alguns o papel de espectadores e a outros o papel de atores privilegiados. A passagem do “olhar” à “ação” não é linear, antes, pois exige uma tomada de consciência de que a percepção já contém em si um gesto político: aceitar ou subverter a ordem dada, romper com o instituído e criar o novo.

Assim, a prática educativa que se pauta pela emancipação não pode limitar-se à transmissão de conteúdos, mas deve criar condições para que os sujeitos percebam as estruturas que condicionam sua própria percepção. Nesse sentido, Rancière (2012) convida a pensar a educação como uma realidade de redistribuição do sensível, em que todos têm a capacidade e a liberdade de falar, ver, agir e, sobretudo, reinterpretar o mundo. O educador, longe de ser um “detentor do saber”, torna-se um mediador que possibilita ao educando perceber-se como agente, capaz de intervir no tecido simbólico e material da realidade.

Para Rancière (2002), o problema da emancipação se coloca quando o ser humano concebe sua dignidade, se dá conta de sua capacidade intelectual e decide sobre o modo de usar tal capacidade. Assim, segundo ele, “quem ensina sem emancipar, embrutece” (Rancière, 2002, p.30)

E, como argumenta Adorno (1995), a emancipação supõe o pensamento livre, a consciência verdadeira, a compreensão das coisas, pensamento que é indissociável à

confirmação da humanidade, ao movimento da formação e da educação, da arte propriamente dita. O autor mostra que emancipação não se realiza sem que haja experiências intelectuais e, no nosso entendimento, a imagem pode constituir-se objeto de tais experiências. A imagem se abre à percepção, sensação, compreensão e reflexão sobre o real por ela representado. Ela existe na fronteira entre o real e a utopia, entre a compreensão do passado, a realização do presente e a projeção do futuro.

Para tanto, comprehende-se a escola como instituição de possibilidades de experiências formativas, de experiências pela arte, pela estética, de manifestação cultural e de humanização. No entanto, essas experiências são possíveis quando os fins da educação são reconhecidos e efetivados no trabalho educativo. Por outro lado, a escola pode ser comprehendida e posta como um “aparelho” de mercantilização e de objetificação do ser humano.

A educação, a escola e a universidade são significativas e inseparáveis do presente e do futuro da humanidade, da sociedade e das pessoas; enfim, imprescindíveis à continuidade da existência humana. À medida que ficam presas às necessidades e interesses do Estado, de grupos e partes, elas se autodestroem, perdem sua razão de ser e legitimidade histórico-social. Devem ser pensadas e assumidas por todos, pois dizem respeito à vida coletiva (Coêlho, 2012, p. 77).

Por que falar de educação em geral e da escola em particular? Ao pensar a imagem como arte, ela se apresenta em espaço e tempo, de diferentes maneiras. O ser humano precisa vivenciar experiências formativas que contribuam para sua elevação intelectual e espiritual. É responsabilidade da educação e da escola propiciarem experiências estéticas pela imagem. No entanto, não podem ser desconsideradas as relações de poder imbricadas na escola, que objetifica e fragmenta o humano, negando o direito público da imagem, reafirmando a sua posição no campo privado.

[...] na perspectiva da produção total e do seu mercado global, tudo, coisas, vigentes, homens, é valorado em termos de valor de troca, como mercadoria. O risco é de desumanização dos homens e de descoisificação das coisas. Na modernidade, as coisas se tornaram objetos para representação e manipulação dos homens, transformados em sujeitos (Fernandes, 2016, p. 54-55).

As afirmações do autor nos provocam a pensar diversas questões, sobretudo, refletir sobre a posição das coisas e dos seres humanos na sociedade. A imagem, por exemplo, pode ser uma dessas representações que não é posta a sua posição de essência, a uma essencialização que manifesta estética, cultura, formação, que cria vínculos, mas não no sentido de estar “interligado”. A arte em geral e a imagem em particular podem provocar o questionamento da aparência das coisas, e esse questionamento favorece a liberdade de pensamento, a construção e o exercício da autonomia e da emancipação.

Na contemporaneidade, a imagem tem sido vinculada a um processo de esvaziamento pelo consumo exacerbado e pelos mecanismos de controle que impõem uma ideia de que, para ser visto, deve ser visualizado em uma tela.

Buscando entender os sentidos desses fenômenos, alguns autores referem-se à sociabilidade líquida ou à cultura somática de nosso tempo, que fariam surgir um tipo de eu mais epidérmico e dútil, capaz de se exibir na superfície da pele e das telas, edificando sua subjetividade nessa exposição interativa (Sibiliia, 2012, p. 50).

Assumir essa condição provoca nas pessoas uma sensação de naturalização e subserviência aos mecanismos que se conservam e se reproduzem continuamente. O movimento do pensamento é possível com a reflexão. Sendo assim, é imprescindível um tempo que propicie ao ser humano disponibilidade e condições para pensar. Esse momento pode ser efetivado pelo direito ao ócio, como possibilidade de tranquilizar a alma. No entanto, o mundo do trabalho, do negócio, nega esse direito. Fernandes (2016) traz elementos e reflexões sobre o indivíduo como dispositivo, que tem por finalidade a funcionalidade da produção técnica. Reconhecer esse indivíduo a serviço das máquinas e dos negócios implica compreender e reconhecer que a subjetividade do ser é violada. O desafio maior é a compreensão da imagem como arte, como uma potencialidade de emancipação, mas sem desconsiderar a mercantilização presente nessa sociedade, que impede a humanização da pessoa.

A arte em geral e a imagem em particular podem surgir no sentido do encontro com a alma, com o próprio ser, podem ser uma experiência profunda de constituição da existência humana. Furtado (2005) mostra uma de suas experiências com a arte no Museu de Arte Brasileira, quando, numa exposição, o encontro com a obra do Abaporu provocou emoções, percepções e sentimentos que só ela pode relatar, ou talvez, as palavras não seriam

suficientes para exprimir tal experiência espiritual. Não se trata de sobrepor ou definir as emoções desse encontro, mas de pensar na força e no alcance da arte, o que ela provoca no ser humano, mais que isso, a arte transcende fronteiras, provoca emoções jamais sentidas; o falar, o ouvir e, às vezes, o silêncio da obra está para além do que se enxerga.

A força das experiências decorrentes do contato com a arte, no caso, com a imagem, faz com que o sistema e seus dispositivos de controle, buscam deslocá-la, distanciá-la do cotidiano e construindo a noção de que ela é difícil de ser alcançada pela maioria das pessoas. Na sociedade capitalista, a arte é para poucos. Nesse sentido, a possibilidade de se emancipar pela arte é um direito privado? A formação e a educação podem ser caminhos que se realizam de forma a pensar na arte como indispensável à existência humana. Nessa perspectiva, Becker, em um diálogo com Adorno, argumenta que a formação deve se relacionar “[...] ao conjunto da estrutura educacional, da pre-school-education até a formação para idosos” (Adorno, 1995, p. 151). As experiências intelectuais no sentido adorniano requer o acesso à arte. Dessa forma, a busca do direito à arte deve ser uma luta constante a partir de reflexões, compreensões e ações que reconheçam o ser humano no cerne da questão.

Uma reflexão política não deve estar desarticulada da formação e da educação como possibilidades de força e luta pelo direito à arte e do reconhecimento da imagem no tempo e espaço, mas sem desconsiderar os mecanismos envolvidos nesse processo. As nuances e representações da imagem, desde os gregos antigos, e as formas de representações nos diversos contextos, não podem ser fatores de limitação de sentido, mas de compreensão de sua potencialidade artística, cultural, estética e política. Para tanto, “É possível reconhecer, ao mesmo tempo, que há e houve outras maneiras de vivenciarmos a nós mesmos e aos outros” (Elias, 1994, p. 81).

O movimento de humanização se realiza, em um primeiro momento, pela capacidade de se reconhecer como ser humano e pelo reconhecimento do outro como seu semelhante, para assim compreender as expressões e diferenças humanas. Ressalta-se que a capacidade de reconhecimento como ser humano e tudo o que envolve a existência humana não é uma condição dada, mas um constante exercício do pensamento, que pode, por exemplo, se dar pela arte em sentido amplo e pela imagem em particular.

A partir dessa perspectiva, a imagem, tal como problematizada por Rancière (2012), não se limita à sua materialidade ou à sua função representativa, mas integra um regime do

sensível que organiza a percepção e, consequentemente, as formas de pensar e agir. Se a imagem participa de uma “distribuição de lugares” que define quem vê, quem fala e quem age, então, o acesso à arte e às imagens não é apenas uma questão cultural, mas um ato político. Compreender a imagem como bem comum, tal como propõe Didi-Huberman (2015), implica reconhecer que sua apropriação por instituições ou grupos restritos é uma forma de exclusão que reforça estruturas de dominação. Nesse sentido, a democratização da experiência estética torna-se inseparável do processo de emancipação.

A experiência descrita por Furtado (2005) sobre o encontro com o *Abaporu* ilustra essa dimensão política e subjetiva da imagem. O impacto sensível da obra não se dá apenas pelo choque visual, mas pela abertura que ela cria para um deslocamento interior, um movimento que leva o sujeito a refletir sobre suas próprias referências e percepções. Elias (1994) contribui para essa compreensão ao lembrar que nossa forma de nos reconhecermos e reconhecermos os outros é histórica e mutável. A imagem e a arte, portanto, podem atuar como campo fecundo dessas transformações, abrindo espaço para novas formas de relação com si mesmo e com o mundo.

No entanto, como Adorno (1995) e Becker argumentam, a possibilidade de formação estética e intelectual está vinculada às condições objetivas de acesso e participação na cultura. Quando a arte for relegada ao campo do privilégio, seja por barreiras econômicas, educacionais ou simbólicas, a promessa emancipatória da experiência estética se converte em mais um mecanismo de exclusão. O desafio, portanto, está em criar estruturas educacionais que integrem a arte como elemento constitutivo de toda a trajetória formativa, desde a infância até a velhice, rompendo com a lógica utilitarista que frequentemente marginaliza a experiência estética.

Assim, pensar a arte e a imagem como dimensões da emancipação exige reconhecer que elas não operam isoladamente, mas em um campo de forças em que a educação, a política, a ética, a filosofia e a cultura não se realizam separadamente. A luta pelo direito à arte não é apenas uma demanda setorial, mas um projeto de sociedade que comprehende e reconhece a formação humana como totalidade. Rancière (2012) nos lembra que emanciparse é também reconfigurar o olhar, e isso só é possível quando se romper com as fronteiras impostas ao sensível. Nesse processo, a arte, longe de ser ornamento, torna-se campo de disputa e possibilidade concreta de transformação da experiência humana.

## **Considerações Finais**

As questões discutidas, neste texto, não pretendiam definir ou descrever a questão da imagem como um aspecto pronto e acabado. As reflexões perpassaram a compreensão de que a imagem, desde sempre, foi compreendida e representada de diferentes maneiras. O estudo buscou trazer elementos como um convite ao leitor para pensar a imagem como arte, como potencialidade de emancipação, já que, para Rancière (2021, p. 92), as imagens transformam a paisagem do sensível, elas “modificam o território do pensável e do possível.”

A educação e a formação devem ser pensadas como criações humanas e isso supõe reconhecer a escola como espaço de aproximação ou distanciamento da arte, ou seja, da possibilidade de humanização e emancipação pela arte.

As questões iniciais, provocadoras da presente reflexão, não tiveram a intenção de encontrar uma resposta, antes, a pretensão foi provocar a reflexão sobre como os modos de organização e compreensão dessa sociedade se constituem mecanismos de negação da arte, como distanciam o sentido mais nobre da imagem ao estreitamento de sua essencialização. Um dos achados da pesquisa perpassa a reflexão da imagem como arte e como potencialidade de emancipação, mas, também, esse direito de se emancipar pode ser colocado a um patamar distante: ao direito privado.

Ao longo da reflexão, buscou-se evidenciar que a democratização do acesso à arte não é apenas uma questão de infraestrutura ou de políticas públicas, mas envolve também uma mudança no imaginário social, no modo como se concebe a arte, a educação e a formação na vida humana. Como Adorno (1995) adverte, a emancipação pressupõe a capacidade de pensar contra as formas estabelecidas de dominação e, para isso, a experiência artística desempenha papel insubstituível. Essa experiência, contudo, só pode ser universalizada se for sustentada por processos formativos que rompam com o utilitarismo e com a mercantilização do sensível.

Por essa razão, torna-se imprescindível defender a arte como um bem comum, conforme nos lembra Didi-Huberman (2015). Tal defesa implica resistir às tentativas de apropriação e privatização das imagens e dos bens culturais, garantindo que estes permaneçam disponíveis a todos como patrimônio compartilhado. Nesse sentido, a educação deve atuar como guardiã, como realidade que se abre às experiências estéticas, criando

condições para que cada indivíduo, independentemente de sua origem social, tenha acesso à potência transformadora da arte.

Desse modo, compreender a arte e a imagem como potencialidade de emancipação é também assumir que a luta por elas é, inevitavelmente, uma luta política. Não se trata apenas de formar espectadores mais sensíveis, mas cidadãos conscientes, emancipados, capazes de compreender e intervir criticamente na realidade. Esta é uma tarefa que exige da escola, da universidade e das instituições culturais o compromisso de irem além da reprodução de conteúdo, cultivando espaços de liberdade, de pensamento e de criação. Somente assim será possível afirmar, de forma efetiva, que o direito à arte é um direito de todos, e que a emancipação, longe de ser privilégio, é uma possibilidade histórica e concreta para a vida humana.

### Referências

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- COÊLHO, Ildeu Moreira (org.). **Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia**. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2009.
- COÊLHO, Ildeu Moreira. **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. Devolver uma imagem. In: ALLOA, Emmanuel (org.). **Pensar a imagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 205-226.
- ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- FERNANDES, Marcos Aurélio. Técnica, pensamento paidéia: uma meditação cairológica. In: COÊLHO, Ildeu Moreira; FURTADO, Rita Márcia Magalhães. **Universidade, cultura, saber e formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 47-86.
- FURTADO, Rita Márcia Magalhães. Comi o Abaporu com os olhos: um mergulho antropofágico nas cores de Tarsila. In: LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Museu, educação e cultura: Encontros de crianças e professores com a arte**. Campinas, SP: Papirus, 2005. p. 169-174.
- HAROCHE, Claudine. A invisibilidade proibida. In: AUBERT, Nicole; HAROCHE, Claudine. **Tiranias da Visibilidade: o visível e o invisível nas sociedades contemporâneas**. Tradução: Francisco Fátima da Silva, Andrea Stahel. São Paulo: Fap-Unifesp, 2013. p. 85-110.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante.** Tradução: Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado.** Tradução: Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **O trabalho com as imagens.** Tradução: Ângela Cristina Marques. Belo Horizonte: Chão da Feira, 2021.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes:** a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

VERNANT, Jean-Pierre. Da presentificação do invisível à imitação da aparência. In: \_\_\_\_\_. VERNANT, Jean-Pierre. **Entre mito e política.** 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009. p. 169-174.

### **Sobre os autores**

#### **Paulo Henrique da Costa Moraes**

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual de Goiás (PPGE-UEG/Inhumas).

E-mail: paulohenriquemoraes98@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8382-670>

#### **Rita Márcia Magalhães Furtado**

Professora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGE/FE/UFG), vinculada à Linha de Pesquisa Cultura e Fundamentos da Educação.

E-mail: [rmmfurtado@ufg.br](mailto:rmmfurtado@ufg.br) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9981-6998>

#### **Simone de Magalhães Vieira Barcelos**

Professora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás (PPGE-UEG/Inhumas), vinculada à Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Formação.

E-mail: [simone.barcelos@ueg.br](mailto:simone.barcelos@ueg.br) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6763-621X>

#### **Gabriella Eduarda Costa Campos**

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás (PPGE-UEG/Inhumas), vinculada à Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Formação.

E-mail: [gabriella@aluno.ueg.br](mailto:gabriella@aluno.ueg.br) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3762-1225>

Recebido em: 08/11/2025

Aceito para publicar em: 28/11/2025