

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Maria do Carmo Lincoln Ramalho Paes

A dimensão estética na formação docente na Educação Superior

Sorocaba, SP
2015

Maria do Carmo Lincoln Ramalho Paes

A dimensão estética na formação docente na Educação Superior

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Laudinor Goergen.

Sorocaba, SP

2015

Ficha Catalográfica

Paes, Maria do Carmo Lincoln Ramalho.

P144d A dimensão estética na formação docente na educação superior /
 Maria do Carmo Lincoln Ramalho. – Sorocaba, 2015.

225p.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Goergen

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Sorocaba,
Sorocaba, SP, 2015.

Maria do Carmo Lincoln Ramalho Paes

A dimensão estética na formação docente na Educação Superior

Tese aprovada como requisito parcial
para obtenção do grau de Doutor no
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade de
Sorocaba.

Aprovada em: 29/09/15

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Pedro Laudinor Goergen
Universidade de Sorocaba

Prof. Dr. Waldemar Marques
Universidade de Sorocaba

Prof. Dr^a Rosana Helena Nunes
FATEC

Prof. Dr^a. Vania Regina Boschetti
Universidade de Sorocaba

Prof. Dr. Benedito Aparecido Cirino
Universidade de Sorocaba

Aos meus filhos queridos: Bruno, Marcos – saudades... e Andressa, e ao Roberto, meu esposo. Dignos da mais alta nobreza e altruísmo, me inspiram e dão propósito à minha existência.

AGRADECIMENTOS

Ao Roberto, meu herói e companheiro de todas as horas... Sua presença em minha vida é dádiva e alento; exemplo de retitude e integridade que inspira e desperta o melhor em mim.

Ao meu querido filho Bruno, minha inspiração intelectual para este trabalho, leitor assíduo e dedicado, que muito me auxiliou em nossos diálogos filosóficos e pelo apoio e amor incondicional. Seu conhecimento e sensibilidade ampliaram meu descortínio e me revelaram possibilidades incomensuráveis.

À minha querida filha Andressa, companheira, confidente e amiga fiel, minha defensora e parceira nos trabalhos voluntários com crianças e animais, cuja inigualável alegria e simplicidade convida a viver uma vida bela.

À minha irmã Cláudia, pelo apoio, generosidade e cumplicidade, fonte de inspiração, a quem recorro em todos os momentos e é a alegria de minha vida.

Ao meu irmão Fábio, meu cuidador, exemplo de fortaleza moral e abnegação, a quem devo a minha vida, e à Teco, sinônimo de trabalho e dedicação.

À minha irmã Regina, companheira e amiga inseparável em todos os momentos e ao King, suporte imprescindível - representam amparo e alento.

À Teresa, irmã, mulher guerreira e mãe dedicada, que muito me ensinou com sua garra e fé inabalável, e ao Bira, apoio constante em minha vida.

Ao tio Arnaldo, exemplo de generosidade e compaixão.

Aos amigos e companheiros de trabalho da escola “Dr. Oswaldo Duarte”, pela forma carinhosa e respeitosa com que me acolheram.

Aos meus pais e avós, pelo exemplo de virtude e retidão moral, com todo meu amor – saudades...

À Banca examinadora, pela forma respeitosa em que agregou observações importantes à tese, em que expresso sinceros agradecimentos:

Prof. Dr. Waldemar Marques; Prof^a Dr^a Rosana Helena Nunes; Prof^a. Dr^a. Vânia Regina Boschetti, Prof. Dr. Benedito Aparecido Cirino e Prof. Dr. Wilson Sandano.

Minha eterna gratidão ao meu orientador, Prof. Dr. Pedro Goergen, de quem tive a honra de, mais uma vez, ser aluna. Por meio de nossos colóquios filosóficos, houve um encontro entre a razão – advinda de meu mestre - e a sensibilidade –

expressão da minha essência. Sua inteligência – um conhecimento incomensurável - me ajudou a alcançar o propósito desta tese.

Ao meu filho amado: Marcos, que partiu tão cedo, mas seu exemplo de vida deixou marcas indeléveis, ensinou o sentido profundo da virtude - seu altruísmo modificou totalmente o rumo de minha existência...

A todos, muito obrigada!

E a nossa História? Diante dela, temos consciência de nossa insignificância como indivíduos, mas em sentido diverso. Compreendemos o que os homens foram, fizeram, conseguiram. Quanto mais e melhor o compreendemos, mais claramente nos vemos face a um infinito que não nos esmaga e sim nos envolve (Karl Jaspers).

RESUMO

Esta tese discute a importância do estudo e da performance da educação Estética como uma das dimensões da formação docente na Educação Superior, tendo como premissa que este é um pressuposto importante para o processo de formação e para o exercício da cidadania em nossa sociedade. A intenção é mostrar como a educação vem privilegiando o modelo tecnicista, voltado aos interesses do mercado. Esta ideologia mascara a realidade, alijando as pessoas, transformando-as em instrumentos do sistema econômico. A perspectiva do estudo é valorizar a estética tanto na Educação Superior de modo geral, quanto ampliar e redimensionar sua perspectiva na formação docente. Entendemos que se trata de uma dimensão fundamental para a preparação e atuação do professor, seja para a sua atuação propriamente dita, seja para a sua reflexão sobre a práxis pedagógica. Serão apresentados diversos questionamentos a respeito da relevância da dimensão estética no campo educacional, de como ela se reflete na cultura de nossa sociedade. Recorremos a autores como René Girard, com a reflexão sobre o processo mimético; a compreensão do mimetismo permite a saída do estado de deificação, e, em contraposição, a perspectiva de um modelo de educação estética, com a proposta da virtude, do altruísmo. Também sobre os valores que aparecem em nosso cotidiano e sua “validação” pela indústria cultural. Dentro da dinâmica filosófica, a leitura de Gerd Bornheim e Karl Jaspers como contraponto argumentativo nos diálogos e questionamentos. Nesta incursão filosófica e artística, apresentamos um “caminho a percorrer”, tendo como arcabouço filosófico e teórico Roger Scruton, Eric Voegelin, Richard Weaver e Friedrich von Schiller. A tese investe na possibilidade de se recuperar a realidade, de saída do processo ideológico, do estado de “deformação existencial”, tendo como dimensão a formação docente enquanto *telos*, trazendo para o debate o papel histórico, social e político do professor. A proposta é a dimensão estética como “antídoto” para o estado de “negatividade” e de egocentrismo disseminado em nossa sociedade. Os autores que formam o arcabouço teórico corroboram a reflexão sobre o sentido de nossa grandeza, de nosso legado e dignidade enquanto seres humanos que constroem não somente para si, mas para as gerações futuras.

Palavras chave: Estética. Formação docente. Atitude filosófica. Valores. Mimetismo.

ABSTRACT

This thesis discusses the importance of the study and performance of Aesthetic education as one of the dimensions of teacher training in Higher Education, with the premise that this is an important assumption for the training process and the exercise of citizenship in our society. The intention is to show how education is favoring the technical model, oriented to market interests. This ideology masks reality, separating people, turning them into instruments of the economic system. The study's perspective is to value aesthetics in Higher Education in general, and to enlarge and resize the aesthetic perspective in teacher training. We understand that this is a fundamental dimension for the teacher's preparation and performance, whether it is for his or her performance and for reflection on pedagogical praxis. Several questionings will be introduced regarding the relevance of Aesthetic dimension in education, how it is reflected in the culture of our society. We resort to authors such as René Girard, with the reflection on mimetic process; the understanding of the mimetic process allows the exit of the apotheosis state, and in contraposition, the perspective of an Aesthetic education model, with the offer of virtue, the altruism. Also regarding values that appear in our daily lives and its "validation" by the cultural industry. Within the philosophical dynamics, we used Gerd Bornheim and Karl Jasper as counter arguments in dialogues and questionings. In this philosophical and artistic foray, we present a "way to go" with the philosophical and theoretical framework: Roger Scruton, Eric Voegelin, Richard Weaver and Friedrich Von Schiller. The thesis invests in the possibility to recover reality, to exit the ideological process, the state of "existential deformation", with the dimension in teacher training as *telos*, bringing to the table the teacher's historical, social and political role. The proposal is Aesthetic dimension as an "antidote" to the state of "negativity" and egocentrism widespread in our society. Authors who form the theoretical framework corroborate the reflection on the meaning of our greatness, our legacy and dignity while human beings who build not only for themselves, but also for future generations.

Keywords: Aesthetics. Teacher training. Philosophical attitude. Values. Mimetism.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 AS DIMENSÕES DO FORMATIVO.....	19
2.1 Epistemologia	20
2.2 Ética.....	27
2.3 Utilitarismo.....	41
2.4 Cidadania.....	48
2.5 Ideologia.....	53
2.6 Estética.....	62
3 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.....	85
3.1 Orientações ideológicas – BIRD.....	86
3.2 A Universidade do quase-mercado.....	89
3.3 Educação Superior e Cidadania.....	101
4 EDUCAÇÃO SUPERIOR E ESTÉTICA.....	105
4.1 Estética e Educação.....	110
4.2 Estética e formação docente.....	119
4.3 O <i>télos</i> da educação - o ofício de professor.....	122
4.4 Formação docente na dimensão estética.....	132
4.5 Educação Estética: formação humana.....	147
4.6 Educação e processo mimético.....	157
4.7 Mimetismo e Religião.....	161
5 A ESTÉTICA COMO PRÁXIS FORMATIVA.....	175
5.1 Conhecimento pelo sensível: o emocionar - o verbo amar.....	177
5.2 A educação pela arte.....	189
5.3 Educação estética formativa: o <i>télos</i> da educação.....	192
5.4 Dimensão Estética – práxis formativa.....	205
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	213
REFERÊNCIAS.....	221

1 INTRODUÇÃO

Mas e o universo? [...] saberá ele que existe? Nós somos esses seres extraordinários que sabem que o universo existe. E podemos estudá-lo. [...] Se nada soubéssemos do universo, não seria como se ele não existisse? [...] Nós esse nada do universo, não seremos o ser verdadeiro, o olho que vê o mundo? (JASPERS, 1971, p. 39).

Esta tese corresponde ao trabalho de pesquisadora, sendo resultado de mais de 32 anos dedicados à educação, em estudos e investigações, enquanto professora, pianista, musicista e na atuação no âmbito da direção de escola.

Minha escolarização aconteceu durante a ditadura militar, período em que fomos tolhidos da criticidade, do ato de refletir, em uma escola tecnicista, que adestrava, domesticava os alunos, preparando as pessoas para a demanda de mercado, em um sistema utilitarista. A escola, desta forma, não proporcionava a formação humana, vivíamos no estado ilusório, sem o conhecimento para mudar nossa condição.

Comecei a tatear a saída do “mundo das sombras” - do mito da caverna segundo Platão - quando participei das formações das CEBs, “Comunidades Eclesiais de Base”, ocasião em que estudei as obras de Paulo Freire, como: “Pedagogia do Oprimido”, e diversas outras leituras, que, pouco a pouco, descortinaram a realidade mascarada pela ideologia dominante. Este trabalho consistia na alfabetização de adultos, abrangendo, acima de tudo, sua “leitura de mundo” (FREIRE, 2003), visando a apropriação do conhecimento e o entendimento da condição de oprimido e o ciclo da opressão.

Os professores que trabalhavam nesta formação eram, em sua maioria, oriundos da Europa: Bélgica, França e Holanda. Desta forma, fui me apropriando de minha condição, e, neste processo de desvelamento, era inquirida pela latente expressão: de que lado estou, quem sou: opressora ou oprimida?

Trabalhando no processo de alfabetizar adultos das regiões carentes e da zona rural, sempre de difícil acesso, iniciei um trabalho estético e filosófico, com a

intencionalidade de abranger o processo de cidadania, de nossa condição de sujeitos da história. O problema da fome – que já havia sido minha companheira assídua na infância e adolescência - da situação de miséria e exclusão social vivida na América latina, promovia, em meu ser, uma pergunta intermitente, como bem expressa o poema de Carlos Drummond de Andrade: “E agora José?” O que fazer com este desvelamento de mundo?

Nesta jornada, apreendi os mecanismos que perpetuam o *status quo*, a forma como vivemos na chamada “Segunda Realidade” – como veremos no decorrer desta pesquisa com o filósofo Eric Voegelin. A ordem vigente era manter o ciclo de perpetuação do sistema.

Minha trajetória foi marcada pelo conhecimento - pequena semente lançada no seio familiar, na convivência com a literatura já na mais tenra idade – aliado à educação estética, devido a condição de haver crescido em um lar em que havia desde colóquios filosóficos a sarais, com artistas e cantores, em uma rica vida cultural, com teatro e cinema, em meio a riqueza e a fartura. Este fato iria contrastar mais tarde com o oposto em que iria vivenciar, quando a vida – cheia de surpresas – me apresentou a fome e o abandono. Esta experiência de vida, entre a riqueza e a miséria – do sofrimento imposto, em que não me julgo em condições de mensurar se sofria mais com a fome e o frio ou pela solidão e abandono - moldou execravelmente meu caráter, aguçando minha sensibilidade, despertando em mim a compaixão e o anseio por um mundo melhor e mais justo.

Desta forma, iniciei meus estudos no campo da educação; entrei na graduação de História, concomitantemente com a formação de pianista. Iniciava assim uma sonata, um prelúdio: a relevância da dimensão estética, impregnando todo o meu ser.

Nesta instrospecção, rememorando toda a minha trajetória, de forma recorrente me vem à mente a palavra *télos*, do propósito que é ser educador, da tarefa filosófica, de nosso papel histórico, político e social, que interfere nos rumos da sociedade. Como no conto mítico de Sísifo, que diariamente empurra até o alto do cume uma grande pedra, e, no final do dia, assiste de forma resignada a pedra rolar novamente para o mesmo ponto de partida, tendo de iniciar todos os dias, em um *ad infinitum*, esta mesma labuta. Assim também a educação tem uma tarefa hercúlea, mas, diferentemente do mito, temos a nosso favor que as mudanças acontecem paulatinamente, com a nossa intervenção e responsabilidade.

Toda a tese está entrelaçada na perspectiva do equilíbrio entre razão e sensibilidade, em diálogos que remetem a uma educação que atenta para nossa grandeza, dignidade e humanidade.

Hoje – mais do que nunca – reflito sobre esta nossa grandeza e propósito. Há a possibilidade da escolha - entre permanecer no “estado de negatividade” - tema que será abordado no interior desta tese, e, a superação – o estado de *metanóia*. Minhas experiências, meu caminho entre a esfera musical, como pianista, professora, e, atualmente, na direção de escola, com as conquistas e perdas - o luto dilacerante, na morte de meu filho - me fazem entrever e viver entre duas esferas: o mundo concreto, com nossos deveres, atribuições e responsabilidades e o outro lado, o metafísico – aquele que Sócrates defendeu como o fundamento das coisas até o instante derradeiro, das possibilidades infinitas... Também mais do que nunca compreendo o mito de “Fênix”, tendo que renascer das cinzas a cada dia.

As narrativas no trabalho rememoram a longa jornada trilhada na dimensão estética, e, no movimentar filosófico, traz uma análise sobre a crise contemporânea por que passam as sociedades, em que há um panorama de como elas foram influenciadas paulatinamente pela decadência da arte, de sua dessacralização e na forma como está vinculada na formação de valores, na moralidade. Podemos afirmar que a educação esteve voltada para a demanda de mercado, em um sistema utilitarista que visa o lucro. A promoção da virtude aparece como um antídoto, para resgatar valores imprescindíveis para nossa convivência, para um mundo com pessoas melhores, mais humanas. Valores como: altruísmo, alteridade, justiça, generosidade, compaixão, aparecem como proposta da dimensão estética, com a ciência de que as pessoas não nascem bondosas; tais valores são resultado do cultivo da educação.

Todavia, como ensinarmos a virtude - “o bem comum”, segundo Aristóteles - se, a todo momento somos confrontados pelos meios de comunicação, com bens de consumo que tratam de seduzir, de estimular o imaginário com mensagens subliminares, visando à conquista imediata de prazer, poder e à pretensa felicidade?

Como alcançar a felicidade se convivemos com situações de injustiça, com seres humanos em situação de miséria, de fome, de sofrimento e extermínio de muitos animais e outras tantas dores que acontecem e são noticiadas pela mídia?

Essas angústias e sofrimentos mexem com nossas emoções, com nossa dignidade e humanidade e não podemos nos omitir. Os moldes da educação que

vêm sendo proporcionada na maioria das escolas, com o paradigma tecnicista, voltado para o mercado, que prioriza o enriquecer, o passar no vestibular, em ser um ótimo empreendedor, não está respondendo ao momento em que vivemos. Muitas escolas se especializam em preparar para o ENEM – Exame Nacional do ensino médio - para o sucesso nas provas do IDEB – Índice de desenvolvimento da educação básica - dentre outros órgãos medidores. A formação docente nas universidades, de um modo geral, não aborda a educação na dimensão estética que possibilita atuar com sensibilidade para enxergar a dor do outro, da alteridade que nos remete à solidariedade, à ação com base nos valores da virtude.

A proposta da tese é trazer a reflexão sobre a necessidade da formação estética do docente na Educação Superior, buscando ampliar o conhecimento, em um equilíbrio entre razão e sensibilidade, como mecanismo de intervenção no campo educacional e em nossa sociedade, como “antídoto” para o momento em que vivemos. Temos como argumento que os moldes da educação tecnicista, utilitarista, voltada para a demanda de mercado, raramente aborda a educação estética e esta se mostra relevante diante do estado de degradação dos valores que vivenciamos, com um culto ao ego e à deificação dos seres humanos. O objetivo é preparar o professor em uma formação com vista à cidadania, à intervenção na sociedade, com a apropriação de sua função histórica, política e social. A proposta é de se investir na perspectiva estética, na formação na Educação Superior, com a reflexão sobre o papel do professor e da relevância da práxis pedagógica.

O referencial teórico de Karl Jaspers e Gerd Bornheim oferece a possibilidade de nos remeter à introspecção, ao diálogo, dentro de um movimento filosófico. Jaspers traz para a pauta de debates o ponto de vista de que somos nós os observadores, e, sem a nossa “ínfima” presença, nada maior, grandioso ou não, será testemunhado, e, conseqüentemente, deixará de existir.

René Girard e Eric Voegelin também representam suporte teórico, dentro da perspectiva de que o conhecimento é o material de excelência na formação do professor, enquanto ferramenta imprescindível de uma educação voltada para a sensibilidade, para a *metanoia*, em um estado de observação e de consciência que nos permita atentar para a nossa grandeza e importância. Somos corresponsáveis.

No decorrer do trabalho, defendemos a ideia de que o estado de “niilismo”, de “negatividade” – que representa um sentimento de vazio, de ausência de significado ou de propósito - acabou por promover seres egocêntricos, individualistas,

promovendo uma derrocada moral de valores. Na Idade Média teocêntrica, o poder da Igreja Católica centralizava o conhecimento, ditava normas, prescrevia dogmas, deixando o ser humano em segundo plano. Na atualidade, o estado de negatividade – que será abordado com propriedade no interior da tese - promovido pelo pensamento materialista e o estado de deificação do eu, em um processo de dessacralização, com a *kitschificação*, gerou um deslocamento do teocentrismo para o egocentrismo. Dentro deste panorama foi traçado o perfil da sociedade: no lugar da metafísica ou da teologia foi erigido um culto ao ego, em um egofanismo, em que o homem se julga divino – aliado dos ideais e valores filosóficos que envolvem a virtude, trazidos desde a antiguidade e cultivados pelo cristianismo tais como: a compaixão, o altruísmo, a alteridade e a cultura de paz.

Deste cenário, associado à propagação das ideias do utilitarismo de Jeremy Bentham, temos indivíduos que cultuam o próprio ego, dentro do estado de negatividade e como consequência, muitos só enxergam seus direitos, sem espaço para a alteridade, para a dor alheia. Questões humanitárias, envolvendo justiça, solidariedade ou compaixão não entram na pauta de debates, pois o tempo é o da individualidade, do hedonismo, do bem estar de cada um, desconectado da perspectiva da justiça social e do “bem comum” do qual já falava Aristóteles. Tudo isto se conecta com uma nova imagem estética do homem e da sociedade.

A proposta da formação docente, em perspectiva estética, visa, dentre outras perspectivas, “o resgate da realidade” e a saída do estado de “negatividade”, conceitos esses que serão esclarecidos no decorrer da tese.

Os autores que formam o arcabouço teórico corroboram a reflexão sobre o sentido de nossa grandeza, de nosso legado e dignidade enquanto seres humanos que constroem não somente para si, mas para as gerações futuras, saindo do estado de egocentrismo. A educação pode usar os recursos da arte, da sensibilidade que possibilita abrir caminhos para a alteridade, para promoção da cidadania.

A educação brasileira foi marcada, a partir da década de 30, pelo Golpe de Estado liderado por Getúlio Vargas, resultando no totalitarismo que consolidou o processo de manipulação, evidenciando uma política educacional específica para desenvolver a grande missão pedagógica e técnica em torno de um eixo ideológico definido, que seria a garantia da condução das massas (AZEVEDO, 1958).

Neste sentido, algumas indagações perpassam o movimento da tese:

O professor tem a real compreensão do conceito de Estética, das manipulações e interesses ideológicos validados pela indústria cultural e pela mídia?

Tem consciência de seu papel em nossa sociedade, assim como de sua trajetória e condição histórica e social? O educador age com consciência e intencionalidade ou, muitas vezes, somente acompanha o movimento mimético sem refletir sobre sua ação, sobre sua *práxis*? Em que medida ele está preparado para esta atuação?

Dentro dessa linha de raciocínio, apresentamos diversos questionamentos com o propósito de trazer uma contribuição para a melhoria da Educação Superior e a formação docente, e, conseqüentemente, para nossa sociedade.

Após a Introdução, a Tese inicia com a abordagem das dimensões do formativo: Epistemologia, Ética e Estética. São apresentados esclarecimentos conceituais visando ao tema central desta tese, que é a perspectiva da Estética. O texto trabalha com a construção de diálogos filosóficos, visando argumentar como a Estética influencia os valores que aparecem em nosso cotidiano escolar e como está vinculada à Ética. Também a leitura do filósofo Eric Voegelin corrobora o arcabouço teórico, em que tratamos sobre o conceito de ideologia, que define que vivemos na chamada “Segunda Realidade”, em um processo ilusório.

Para tanto, é necessária uma exegese do conceito de Estética, da Arte no contexto brasileiro, tendo como parâmetro o processo de formação para a cidadania.

O mote de todo o trabalho é a perspectiva Estética, em que abordamos o conceito e toda a dimensão de sua influência em nossa sociedade, no referencial teórico de Roger Scruton.

Em seguida, há uma análise da Educação Superior dentro do contexto da sociedade contemporânea, focando o debate entre a Universidade do quase-mercado e a Universidade formadora para a cidadania.

No capítulo que segue realizamos um estudo sobre Estética e educação, desde sua concepção até a proposta de sua dimensão na formação docente na Educação Superior, tendo como base a teoria de Marc Jimenez. Como suporte teórico também apresentamos a leitura do filósofo Richard M. Weaver, que traz considerações e reflexões importantes sobre o *télos* do professor, seu papel social, político e histórico.

Complementando a discussão sobre Estética, usamos o suporte teórico de Friedrich von Schiller, que trata da educação estética, sua relevância no campo

educacional e como o conceito de estética está vinculado à ética, a valores morais, com a função social e política. Também abordamos neste estudo a teoria mimética de René Girard, com questões sobre o papel da religião, assim como sua influência na formação dos valores e na formação das sociedades, com o sentido de barrar a barbárie. Complementando este estudo, a presença de Christopher Dawson, em que analisamos a função histórica da trajetória da religião, demonstrando sua relevância, se apresentando como a base da fundação das civilizações e para conter a barbárie.

No último capítulo apresentamos a Estética como práxis formativa, com a contribuição dos autores Homero Schlichting e Valdo Barcelos, que trazem para o campo educativo brasileiro o pensamento e a visão do autor Humberto Maturana. Nesta parte, é destacada a questão do “verbo amar”, do “viver matrístico”, com base no respeito às relações e à importância do “como” são as interações educacionais. Também a teoria de Herbert Read, com a dimensão da educação pela arte. Há ainda a presença de Theodore Dalrymple, em que fazemos uma análise atual da educação e da cultura, fazendo um contraponto, em que questionamos o empoderamento das crianças, da educação permissiva e da falta de limites e responsabilização, em uma cultura somente de direitos. Finalizando o capítulo, a presença de Paulo Freire, com a reflexão sobre práxis formativa.

Em toda a tese há um movimento filosófico, com referência à filosofia de Aristóteles e Platão, com argumentações no que se refere ao “bem comum”, ao desenvolvimento das virtudes em nossa sociedade.

Todos os capítulos formam o arcabouço teórico, com a finalidade de uma práxis formativa. A proposta desta tese é destacar a importância da Estética, em perspectiva filosófica, agregando provocações e reflexões com vista à formação docente, considerando ser esta primordial à definição dos rumos de nossa sociedade. Abordamos a dimensão estética como “antídoto” para o estado de “negatividade” e de egocentrismo que acabou por se disseminar no ambiente escolar e na sociedade.

2 AS DIMENSÕES DO FORMATIVO

Com o objetivo de argumentar sobre a importância da formação docente na Educação Superior, este capítulo destaca conceitos relevantes para esta dimensão formativa. Iniciaremos enfocando a questão da Teoria do conhecimento e o que este tema representa no campo da Educação Superior. Em um segundo passo, será abordado o aspecto da Ética, conceituando os termos: Moral, Valores e Moralidade e sua relação com a dimensão estética, enfoque principal do presente estudo. Neste contexto, será discutida a influência do utilitarismo e o que isto acarreta para o campo educacional, em especial, para a atuação das universidades. O conceito de cidadania representa neste estudo o que se espera da educação formativa na Educação Superior. Também se usa a leitura do filósofo Eric Voegelin, como parte do arcabouço teórico, que trata sobre a ideologia e define que vivemos na chamada “Segunda Realidade”, em um processo ilusório.

O tema fulcral deste capítulo é a análise do conceito de Estética, da influência da Arte no contexto brasileiro, dos valores que influenciam o cotidiano e ambiente escolar, tendo como base principal o referencial teórico de Roger Scruton. Os textos foram construídos com base em diálogos filosóficos, visando argumentar como a Estética possui a função social, moral e política e como está vinculada à Ética.

Todos estes temas fazem parte do fundamento necessário para que se reflita sobre a importância da apropriação do conhecimento e a possibilidade da formação docente na dimensão estética, tendo como objetivo uma práxis formativa, que é tema do último capítulo. A tese reivindica a dimensão Estética na Educação superior como mecanismo para se refletir sobre a formação docente, tendo como parâmetro o processo de formação para a cidadania, considerando esta perspectiva como um requisito fundamental para a preparação e atuação do professor.

2.1 Epistemologia.

Foram preocupações com a falta de rigor das ciências que levaram o filósofo alemão Husserl a propor que a Filosofia fosse o estudo e o conhecimento rigoroso da possibilidade do próprio conhecimento científico, examinando os fundamentos, os métodos e os resultados das ciências. [...] e a mostrar os paradoxos e os limites do conhecimento científico (CHAUÍ, 2005, p. 53).

Iniciaremos refletindo sobre o conceito de Epistemologia, da Teoria do Conhecimento e o que isto representa para o campo educacional, para a formação docente. Para esta tarefa buscamos apoio em Marilena Chauí com a leitura de seu livro “Convite à Filosofia” (2005). Sabemos que a autora segue a linha marxista, mas sua leitura representa de forma clara e precisa o conhecimento.

A palavra epistemologia vem de *episteme*, que em grego significa ciência, que vem a ser a Teoria do Conhecimento. Chauí elucida que a reflexão filosófica se desenvolveu em vários campos, sendo a epistemologia um deles. Destaca ainda que os filósofos passaram a se preocupar com o interesse primordial pelo conhecimento das estruturas e formas de nossa consciência.

A Filosofia reduziu-se, portanto, à teoria do conhecimento, à ética e à epistemologia. Como consequência dessa redução, os filósofos passaram a ter um interesse primordial pelo conhecimento das estruturas e formas de nossa consciência, e também pelo seu modo de expressão, isto é, a linguagem (CHAUÍ, 2005, p. 57).

Chauí atribui à Filosofia um papel de destaque na atualidade:

Os princípios, os métodos, os conceitos e os resultados de uma ciência podem estar totalmente equivocados ou desprovidos de fundamento. Com isso, a Filosofia voltou a afirmar seu papel de compreensão e interpretação crítica das ciências, discutindo a validade de seus princípios, procedimentos de pesquisa, resultados, de suas formas de exposição dos dados e das conclusões, etc (CHAUÍ, 2005, p. 53).

A autora afirma que os primeiros filósofos sempre se ocuparam com a origem e a ordem do mundo, o *cosmos*. Indagavam sobre o eterno e imutável, sobre a transformação das coisas. A filosofia nascente tornou-se ontologia, isto é, conhecimento ou saber sobre o ser.

Os filósofos constataram que o pensamento segue certas leis ou regras para conhecer as coisas e que há uma diferença entre perceber e pensar.

Como perceber o que é e não é ao mesmo tempo? Como pensar o instável? Como pensar o que se torna oposto e contrário a si mesmo? Não é possível, dizia Parmênides. Pensar é apreender um ser em sua identidade profunda e permanente. Com isso, afirmava, o mesmo que Heráclito – perceber e pensar são diferentes - mas o dizia no sentido oposto ao de Heráclito, isto é, percebemos mudanças impensáveis e devemos pensar identidades imutáveis (CHAUI, 2005, p. 122).

A partir desta reflexão surgiram na Grécia clássica duas atitudes filosóficas: a dos sofistas e a socrática. Os sofistas, diante da pluralidade e do antagonismo das filosofias anteriores, assim como dos conflitos entre as várias ontologias, concluíram que não podemos conhecer o Ser ou a realidade, tendo somente opiniões subjetivas. Para Sócrates - que se distanciou dos primeiros filósofos e foi contrário às ideias dos sofistas - a verdade pode ser conhecida, mas primeiro devemos afastar as ilusões dos sentidos e alcançar a verdade apenas pelo pensamento. Conhecer é passar da aparência à essência, da opinião ao conceito. Sócrates, assim:

[...] propunha começar pelo oráculo de Delfos, isto é, pelo “conhece-te a ti mesmo” e opondo-se aos sofistas afirmava que a verdade pode ser conhecida [...] Possuímos uma alma racional e que nos assegura que podemos alcançar a verdade e que a alcançamos pelo pensamento, isto é, pela atividade de nossa razão. Como as ideias são inatas em nossa alma racional, conhecer-se a si mesmo é fazer o trabalho para o parto ou nascimento das ideias e auxiliar os demais a realizar esse parto (CHAUI, 2005, p. 123).

Sócrates preocupava-se com a possibilidade de conhecer e indagar quais as causas das ilusões, dos erros e da mentira e afirmava que os sentidos só nos dão as aparências das coisas e as palavras são meras opiniões sobre elas. “Conhecer é começar a examinar as contradições das aparências e das opiniões para poder abandoná-las e passar da aparência à essência, da opinião ao conceito” (CHAUI, 2005, p. 123).

Sócrates chamava de *ironia* o método de conduzir seus interlocutores a reconhecer que não sabiam o que imaginavam saber, sendo este procedimento o conceito de *maiêutica*, palavra grega que significa “parto”. Por meio da maiêutica o filósofo fazia uma série de perguntas adequadas para mostrar que: “o interlocutor encontrava em sua alma racional a ideia verdadeira ou essência da coisa procurada” (CHAUI, 2005, p. 123).

A *maiêutica* era o método, segundo Platão, usado por Sócrates para trazer à luz, mediante a formulação de perguntas desconcertantes - ironia - as ideias inatas que se encontram no interior de cada indivíduo.

Este recurso da *ironia*, da técnica da *maiêutica* desenvolvida por Sócrates, pode contribuir para o ato de educar, para a práxis pedagógica, na medida em que leva o aluno a refletir sobre as ideias, sobre o conhecimento, em um processo de autoconhecimento, que pode levar à criticidade. A este recurso denominamos nesta tese como atitude filosófica.

Chauí afirma que com o sentido de definir as formas de conhecer e as diferenças entre o conhecimento verdadeiro, o filósofo Platão distinguiu quatro graus de conhecimento, sendo eles desde o grau inferior ao superior: crença, opinião, raciocínio e intuição intelectual. Os dois primeiros graus formam o conhecimento sensível e os outros dois se referem ao conhecimento inteligível.

Segundo Platão, a crença e a opinião devem ser afastadas da Filosofia, sendo conhecimentos ilusórios ou que dizem respeito às aparências, como mostra a alegoria do “mito da caverna”, cujos habitantes confundiam as sombras projetadas sobre a parede com a realidade. Deslocando esta leitura para a educação, podemos dizer que o raciocínio, o diálogo, a dúvida, exercitam o pensamento, levam a questionamentos, à reflexão intelectual e filosófica, preparando para a compreensão dos conceitos, do processo ideológico – do mascaramento da realidade. Platão diferenciou e separou radicalmente duas formas de conhecimento: o conhecimento sensível, sendo este formado pelas crenças e opiniões e o conhecimento intelectual, alcançado pelo raciocínio e a intuição, sendo que somente neste estado é que se alcança o Ser e a Verdade. O conhecimento sensível abrange apenas a aparência das coisas enquanto o conhecimento intelectual alcança a essência das coisas, as ideias. “As ideias são a realidade verdadeira e conhecê-las é ter o conhecimento verdadeiro” (CHAUÍ, 2005, p. 123).

A *maiêutica* e a *ironia* socráticas foram transformadas por Platão em um procedimento intitulado por ele de dialética que:

[...] consiste em trabalhar expondo e examinando teses contrárias sobre um mesmo assunto ou sobre uma mesma coisa, de maneira a descobrir qual das teses é falsa e deve ser abandonada e qual é verdadeira e deve ser conservada. A finalidade do percurso dialético ou do exercício dialético é proporcionar, ao seu término, a intuição intelectual de uma essência ou ideia (CHAUÍ, 2005, p. 124).

Para alcançar o conhecimento verdadeiro, segundo Platão, é preciso assumir uma atitude filosófica, vale dizer, é preciso superar o devir das coisas sensíveis e alcançar, pelo caminho da dialética, a realidade segura e imutável do ser, designada pelo filósofo de mundo das ideias. Todo este processo que envolve a cognição corresponde à atitude filosófica, conceito este que consideramos primordial na formação docente.

Chauí explana que Aristóteles classificava sete formas ou graus de conhecimento: a sensação, a percepção, a imaginação, a memória, o raciocínio, a intuição e a linguagem. Para ele, ao contrário de Platão, nosso conhecimento vai sendo formado e enriquecido por acumulação de informações trazidas pelas diferentes formas de conhecimento de modo que, em lugar de uma ruptura entre o conhecimento sensível e o intelectual, há uma continuidade entre eles.

Com os filósofos gregos estabeleceram-se alguns princípios gerais do conhecimento verdadeiro. O distinto campo do conhecimento, sistematizado por Aristóteles, possui três ramos: o teórico, que se refere aos fenômenos que apenas podemos contemplar ou observar, sem agir sobre eles ou neles interferir; o prático, que se refere às ações humanas: a ética, a política e a economia; o técnico, referente à fabricação e ao trabalho humano, que pode interferir no curso da natureza, criar instrumentos: medicina, artesanato, arquitetura, poesia, retórica e tantos outros.

O intelecto humano conhece a inteligibilidade do mundo, alcança a racionalidade do real e pode pensar a realidade por meio da reflexão, da atitude filosófica.

Quando se diz que a teoria do conhecimento tornou-se uma disciplina específica da Filosofia somente com os filósofos modernos (a partir do século XVII), não se pretende dizer que antes deles o problema do conhecimento não havia ocupado outros filósofos, e sim que, para os modernos, a questão do conhecimento foi considerada anterior à da ontologia e pré-condição ou pré-requisito para a Filosofia e as ciências (CHAUÍ, 2005, p. 124).

Segundo Chauí, houve uma mudança de perspectiva dos gregos para os modernos com a presença do Cristianismo, que veio trazer questões e problemas desconhecidos pelos antigos filósofos. Devido à concepção cristã do ser humano, durante a Idade Média, a questão da fé tornou-se tema central para a Filosofia. Com isso:

O cristianismo introduziu uma distinção impensável para os filósofos antigos, qual seja, a distinção entre verdades de razão e verdades de fé, ou entre o conhecimento que nossa razão pode alcançar por si mesma e o conhecimento que só alcançamos por meio de uma revelação divina (CHAUÍ, 2005, p. 125).

Podemos argumentar que o cristianismo trouxe – dentre outras questões importantes que a autora não trabalha em sua obra – a possibilidade da humanidade se relacionar na dimensão estética, pois promoveu a sensibilidade para os valores, atentando para a nossa dignidade e humanidade, propondo a compaixão, a benevolência, a mansidão e o perdão, dentre outros. Imprimiu nos anais da história um novo paradigma, questionando a “Lei de Talião”, que previa: olho por olho e dente por dente, rompendo com o padrão de moralidade até então estabelecido. O advento do cristianismo trouxe a possibilidade de ampliar a consciência sobre os valores, abrangendo o campo da ética e o sentido de corresponsabilidade. Evidentemente que esta compreensão não representa no que se refere ao fundamentalismo – que está fora de questão.

Chauí afirma também que a ideia de pessoa - vinda do Direito Romano e fundamentada por Santo Agostinho - nos define como sujeitos de direitos e deveres.

Se somos pessoas, dizem os cristãos, somos responsáveis por nossos atos e pensamentos. Nossa pessoa é nossa consciência, que é nossa alma dotada de vontade, imaginação, memória e inteligência. A verdade se torna, portanto, uma questão de consciência (CHAUÍ, 2005, p. 125).

A modernidade se caracteriza por novas formas de conhecimento, cuja certeza dispensa as verdades de fé, ao contrário do que era vivenciado no período medieval. O filósofo moderno, René Descartes, busca o fundamento último na verdade, na subjetividade. Tal reorientação epistêmica gerou uma separação clara entre as verdades de fé e as verdades da razão. Ocorre, então, a separação entre razão e fé, sendo o ponto de partida da verdade racional o ser humano, ou seja, o sujeito do conhecimento.

A teoria do conhecimento torna-se uma preocupação central da modernidade, tendo sido proposta, desde perspectivas muito distintas, por filósofos modernos como os ingleses John Locke, Francis Bacon e o francês René Descartes. Os ingleses defendiam a tese de que o conhecimento se origina na experiência empírica enquanto Descartes e muitos outros filósofos entendiam que a certeza se

fundamentava na razão. Daí, então, a tradição do empirismo e do racionalismo as quais Immanuel Kant procurou intermediar.

John Locke é o iniciador da teoria do conhecimento propriamente dita porque se propõe a analisar cada uma das formas de conhecimento que possuímos, a origem de nossas ideias e nossos discursos, a finalidade das teorias e as capacidades do sujeito cognoscente relacionadas com os objetos que ele pode conhecer (CHAUÍ, 2005, p. 128).

Na esteira desses filósofos, a filosofia quase tornou-se uma teoria do conhecimento, centrada na pergunta de como o conhecimento seguro é possível, sem um substrato transcendente - proporcionado pela fé. Neste sentido, a relevância do papel da filosofia na formação docente se faz necessária, dentro da argumentação da atitude filosófica, para que se reflita sobre a capacidade de conhecer e da ação moral, que visa a ética - dentro da proposta da educação estética.

A filosofia tornou-se uma **teoria do conhecimento**, ou uma teoria sobre a capacidade e a possibilidade humanas de conhecer, e uma **ética**, ou estudo das condições de possibilidade da ação moral enquanto realizada por liberdade e por dever. [...] A Filosofia tornou-se, assim, uma teoria das ciências ou **epistemologia** (*episteme*, em grego, quer dizer “ciência”) (CHAUÍ, 2005, p.57).

Também ressaltamos que não podemos esquecer que os Séculos XVI e XVII estão marcados pelo surgimento e desenvolvimento das ciências empíricas com Galileu, Newton, Bacon e tantos outros.

Toda esta explanação sobre Epistemologia, sobre a Teoria do Conhecimento visa, em última instância, esclarecer a importância do conhecimento na formação docente, tendo como base a relevância da atitude filosófica. Podemos considerar também que só a razão, o uso da ciência, desconsiderando todavia a dimensão estética, não tem se mostrado capaz de enfrentar o contexto dos valores negativos que a escola e a sociedade vem apresentando.

No século XIX, o otimismo científico e técnico levou a Filosofia a supor que, no futuro, só haveria ciências, e que todos os conhecimentos e todas as explicações seriam dados por elas. Assim, a própria Filosofia passou a mostrar que as ciências não possuem princípios totalmente certos, seguros e rigorosos para as investigações, que os resultados podem ser duvidosos e precários, e que, freqüentemente, uma ciência desconhece até onde pode ir e quando está entrando no campo de investigação de uma outra (CHAUÍ, 2005, p. 53).

Esta é a razão da pergunta de Bornheim:

Como abandona o homem a postura dogmática para assumir a filosófica? Como se lhe abrem as portas que dão acesso à filosofia? Como supera aquele esquecimento fundamental no qual vive, entregue às suas tarefas de todos os dias? (BORNHEIM, 2009, p. 77).

Importante destacar que Chauí aborda dentro da teoria do conhecimento o tema da consciência, do cidadão e conclui que:

Tornar o entendimento objeto para si próprio, tornar o sujeito do conhecimento objeto de conhecimento para si mesmo é a grande tarefa que a modernidade filosófica inaugura ao desenvolver a teoria do conhecimento. Como se trata da volta do pensamento sobre si mesmo para conhecer-se, ou do sujeito do conhecimento colocando-se como objeto para si mesmo, a teoria do conhecimento é a **reflexão filosófica**. O pressuposto da teoria do conhecimento como reflexão filosófica é o de que somos seres racionais conscientes (CHAUÍ, 2005, p.53).

A autora introduz a questão de que a teoria do conhecimento - sendo reflexão filosófica – atrelou o seu desenvolvimento à capacidade da consciência humana para conhecer, ou seja: a consciência é um conhecimento do ato de refletir, dotada do poder de análise, de avaliação e interpretação. Deste ato, somos o sujeito. Esta apropriação é imprescindível para a atuação do professor, na relação e interação com o aluno, na experiência estética, dentro do propósito de se trabalhar com a atitude filosófica.

A autora considera também que a consciência possui a capacidade ética: “Além de sua dimensão epistemológica (sujeito do conhecimento ou entendimento) e de sua dimensão psicológica (o *eu* das vivências individuais), a consciência possui também uma **dimensão ética**” (CHAUÍ, 2005, p. 131).

Chauí descreve a posição da consciência, do sujeito do conhecimento, sendo, portanto, o cidadão, a pessoa como um todo, definida como agente epistêmico, moral e sensível. “A ação da pessoa e a do cidadão formam a **práxis**, palavra grega que significa “a ação na qual o agente, o ato realizado por ele e a finalidade do ato são idênticos” (CHAUÍ, 2005, p. 131).

Neste sentido, destacamos a importância do papel político e social do educador, com a consciência da responsabilidade individual e coletiva. O conhecimento aliado à sabedoria, com a capacidade de refletir é o que nos

diferencia dos animais e nos confere dignidade e valor, de nossa grandeza como sujeitos da história e o compromisso, o *telos* perante a educação e a sociedade.

Ao analisar a valorização moderna do conhecimento e sua teoria, Chauí ultrapassa os limites da razão científica e aponta para a importância de outras dimensões do conhecimento como o da própria filosofia, da consciência e da reflexão. A autora destaca a reflexão filosófica, a capacidade de análise crítica, de avaliação e interpretação. Aponta, portanto, para a dimensão não cognitiva restrita ao conhecimento objetivo, exato, interesse primordial da modernidade. Essa perspectiva mais ampliada e integral do conhecer inclui a sensibilidade estética. Não por acaso universidades renomadas tais como as de Cambridge e Oxford exigem como uma das condições de acesso que o candidato saiba tocar um instrumento. Esta exigência sinaliza não para o domínio em si de um instrumento musical, mas para a valorização da sensibilidade estética.

Sendo esta uma dimensão importante do formativo, ela se torna imprescindível também para a atuação do professor, na relação e interação com o aluno que, além da necessidade incontornável do preparo para o mercado, necessita desenvolver sua sensibilidade pela experiência estética, para não permitir que ele seja simplesmente transformado em “capital humano”, posto à disposição dos interesses do sistema econômico.

Tendo em conta esta realidade, na sequência buscamos analisar e compreender o conceito de Estética na atualidade, no campo educacional, abordando temas e questões atuais sobre o seu papel e relevância em nossa sociedade e a influência que assume em nossas vidas. No próximo tópico serão explorados três conceitos que se apresentam como fundamentos para a proposta da educação no âmbito da Estética, para a formação docente, objetivo central da tese.

2.2. Ética

Paralelamente à questão da fundamentação do conhecimento, cresceu também a preocupação com os aspectos éticos e suas implicações diante dos problemas sociais, que envolvem valores, assim como a moralidade das sociedades. Trata-se, essencialmente, de novos fundamentos para a verdade e o dever.

Tal preocupação decorre do fato de que as leis e normas reguladoras do comportamento e da convivência humanos passaram a ser instituídas pelos próprios integrantes da sociedade mediante contratos que conferiam a uma instância superior (Estado) o direito e o poder de estabelecer normas vinculantes para todos. Thomas Hobbes (1588-1679) com seu “Leviathan” (1651) e Jean Jacques Rousseau (1712-1778) com o “Contrato Social”, deram decisivas contribuições para a fundamentação de uma nova autoridade moral independente de instâncias superiores preestabelecidas. Conhecimento e moral tornaram-se as principais vertentes da nova racionalidade moderna.

Fiéis ao nosso objetivo maior de avançar para aspectos relevantes no que se refere à formação docente na Educação Superior, focamos agora nossa atenção nos conceitos de ética, utilitarismo e cidadania. Neste sentido, aparece a primeira inquietação: quais as possibilidades de intervenção na sociedade sem a consciência política, sem a compreensão de nosso papel, de nossa cidadania, sem a ética?

A filosofia deve fazer-nos conscientes dos horizontes do futuro, mostrando-nos os limites de toda ação humana, por gloriosa que seja, e aumentando em nós, por essa forma, o sentimento de responsabilidade diante de qualquer situação nova (JASPERS, 1971, p.36).

Dentro da proposta da atitude filosófica, aparece no decorrer de toda a tese a base teórica de Gerd Bornheim, filósofo brasileiro e Karl Jaspers, filósofo alemão, ambos filósofos existencialistas, que trazem considerações importantes, como contrapontos provocativos para argumentos e indagações, no movimentar filosófico.

A intervenção política na sociedade acontece paulatinamente; é um processo em que há a atuação do conhecimento, da formação e do processo de cidadania. Como reconhecer que não sabemos ou o que desconhecemos, sem o indagar, sem a atitude filosófica?

Ninguém pode indagar o que sabe nem o que não sabe, porque não pesquisaria o que sabe, pois já o sabe, nem investigaria o que não sabe, porque não saberia sequer o que deve ser investigado (PLATÃO apud BORNHEIM, 2009, p. 22).

Sem esquecer o propósito de relacionar nossas reflexões com a dimensão da formação docente, parece-nos imprescindível iniciar com algumas considerações de

caráter mais teórico sobre a ética. Este procedimento se justifica pelo uso variado e pouco preciso dos conceitos de ética e moral nos mais diversos contextos da sociedade atual. Os meios jornalísticos e os próprios debates políticos são um claro exemplo disso. Também no campo da educação nos defrontamos com uma visão muitas vezes reducionista da ética como uma disciplina, distante da perspectiva maior de refletir, sensibilizar, provocar indagações, como possibilidade de mudanças ou intervenções.

Neste sentido, será feita a conceituação de Ética com a ajuda do conhecido texto de Adolfo Sanchez Vázquez, no qual o autor esclarece de forma sistemática e detalhada o significado e uso deste conceito. Vázquez, autor de orientação marxista, foi escolhido devido ao seu rigor conceitual e por esclarecer os aspectos relacionados à Ética, moral e moralidade, de grande importância para nosso estudo.

Segundo Vázquez (1980), a ética deita suas raízes na moral, que, por sua vez, é tratada como um conjunto de normas que regem a convivência entre as pessoas. O autor se contrapõe à construção de uma universalização e normatização da ética, defendendo o ponto de vista que se aborde a moral como uma expressão do comportamento humano, tendo como concreto a ação dos indivíduos. Da intencionalidade da práxis humana surge a relação imprescindível entre ética e educação.

Antes de tudo, é preciso estabelecer clara distinção entre os conceitos de ética e moral. A ética não pode ser vista como uma disciplina normativa, ditando normas ou formulando princípios pelos quais homens e mulheres devam pautar seu comportamento. Caso contrário, alerta o autor, “o ético se transforma assim numa espécie de legislador do comportamento moral dos indivíduos ou da comunidade” (VÁZQUES, 1980 p.10).

Ora, prescrever normas de comportamento não é o campo da ética, mas sim da moral. Em direção oposta, Vasquez define ética como sendo uma ciência, uma teoria com a capacidade de explicar, esclarecer ou investigar uma determinada realidade, elaborando os conceitos correspondentes. Esse entendimento pressupõe uma visão histórica da moral, ou seja, que a moral varia historicamente, variando com ela seus princípios e normas. A pretensão de formular preceitos universais, deixando de lado a experiência moral histórica, afastaria da teoria precisamente a realidade que deveria explicar.

A ética parte do fato da existência da história da moral, isto é, toma como ponto de partida a diversidade de morais no tempo, com seus respectivos valores, princípios e normas. Como teoria, não se identifica com os princípios e normas de nenhuma moral em particular e tampouco pode adotar uma atitude indiferente ou eclética diante delas (VÁZQUEZ, 1980, p.11).

Diante desta leitura, concluímos que é inútil recorrer à ética com a esperança de encontrar nela a norma de ação para cada situação concreta do cotidiano. A ética poderá explicitar o que é um comportamento pautado por normas, regido pelo comportamento moral, mas não prescreve, nem normatiza.

O problema do que fazer em cada situação concreta é um problema prático-moral e não teórico-ético. Ao contrário, definir o que é bom não é um problema moral cuja solução caiba ao indivíduo em cada caso particular, mas um problema geral de caráter teórico, de competência do investigador da moral, ou seja, do ético (VÁZQUEZ, 1980, p. 10).

Vázquez, portanto, sugere cautela na definição da função da ética, tendo em vista que no passado se tentou entendê-la como uma disciplina normativa, ditando normas ou formulando princípios pelos quais os seres humanos deveriam se pautar. A moral estabelecida na China se diferencia da moral concebida no Brasil em função dos contextos históricos, antropológicos, culturais, dentre outros. A distinta percepção do que é considerado moralmente correto ou incorreto, do que é proibido ou permitido, não raro parece chocante aos diferentes olhares.

A difícil questão que se coloca é: em que medida o relativismo cultural justifica certas posturas?

Se, em um certo contexto, o aborto é determinantemente proibido e, em outro, ele é permitido em qualquer fase da gestação, estariam ambas as posturas corretas em função do relativismo cultural?

Neste ponto é que entra o papel da ética no sentido de compreender as moralidades, investigando e refletindo sobre as mesmas, pois os padrões de comportamento se modificam com o passar do tempo e esta modificação compreende a ação intencional das pessoas, reagindo, refletindo, intervindo. Este conhecimento é imprescindível no sentido da intencionalidade das ações, de compreender a ética como uma ciência investigativa, com a possibilidade de provocar mudanças na moralidade da sociedade.

Segundo o autor, até mesmo no interior da mesma sociedade existem diferenças de interesses que envolvem os distintos segmentos sociais, vejamos:

“A divisão da sociedade antiga em duas classes antagônicas fundamentais traduziu-se também numa divisão da moral. Esta deixou de ser um conjunto de normas aceitas conscientemente por toda a sociedade” (VÁZQUEZ, 1980, p.31).

Nestes termos, explica Vasquez, nas sociedades escravagistas existiam duas morais: uma dominante, de pessoas livres, considerada verdadeira, e outra dos escravos, que no íntimo rejeitavam os princípios e normas dos dominadores. Os escravos sofriam forte opressão e espoliação, em um sistema tirânico, degradante e que não permitia a ascensão social. Tratados como objetos, eles próprios, muitas vezes, se submetiam aceitando a moral servil, sem mesmo poder questioná-la.

Notamos que estas ideias, sustentadas pela ideologia dominante, validavam a ordem existente. Embora em condições diferentes, esta dominação ideológica persiste até hoje em nossa sociedade. Não existe escravidão no sentido literal, mas outros sistemas que também aprisionam e impedem a visão da realidade também são aceitos pela maioria. Neste sentido, se coloca a necessidade da discussão ética e da educação moral. Nas relações cotidianas, as pessoas se encontram em situações e se defrontam com problemas que exigem parâmetros de conduta para que possam guiar as suas ações dentro dos padrões do que é justo, do que é bom. Os seres humanos devem não somente agir moralmente, mas também ter consciência e refletir sobre seu comportamento. Vázquez esclarece que é assim que acontece a passagem do plano da prática moral para o da teoria moral, ou seja, da moral vivida para a moral refletida.

É inútil recorrer à ética na esperança de encontrar nela normas de ação para cada situação concreta do cotidiano. A ética pode explicitar o que é um comportamento pautado por normas, regido pelo comportamento moral, mas não prescreve, nem normatiza. Decidir e agir, em situações concretas, pertence ao âmbito prático-moral que envolve o descortínio, o livre arbítrio e a decisão do sujeito. Mas investigar o modo pelo qual a responsabilidade moral se relaciona e se estabelece entre as pessoas, de forma sistemática é da competência da ética. A investigação dos fundamentos do comportamento moral do ser humano em sociedade é a tarefa da ética.

Apesar dessa distinção entre moral e ética, os problemas teóricos e os problemas práticos, no campo da moral, embora diferentes, não se encontram

totalmente separados. A partir desta argumentação de Vasquez, podemos inferir que a ética não cria a moral; sabemos, contudo, que toda moral assenta sobre pressupostos que a ética deve esclarecer e analisar criticamente.

A ética depara com uma experiência histórico-social no terreno da moral, ou seja, com uma série de práticas morais já em vigor e, partindo delas, procura determinar a essência da moral, sua origem, as condições objetivas e subjetivas do ato moral, as fontes da avaliação moral, a natureza e a função dos juízos morais, os critérios de justificação destes juízos e o princípio que rege a mudança e a sucessão de diferentes sistemas morais (VÁZQUEZ, 1980, p.12).

A ética como ciência corresponde à necessidade de uma abordagem científica dos problemas morais. Embora parta de dados empíricos, de uma moral efetiva, ela trata de investigar esta realidade desde a perspectiva dos pressupostos e fundamentos da moral e da moralidade do ser humano. Desta forma:

“A ética não é a moral e, portanto, não pode ser reduzida a um conjunto de normas e prescrições; sua missão é explicar a moral efetiva e, neste sentido, pode influir na própria moral” (VÁZQUEZ, 1980, p.14).

Podemos afirmar que, no uso comum, a ética adquiriu dimensões que se confundem com as regras do bem viver do dia a dia, sendo associada constantemente a padrões e regras de comportamento e normatizações, ao senso comum, confundindo-se, portanto, com moral.

Vasquez procura desfazer esta sobreposição, recorrendo à etimologia dos dois termos. A palavra moral tem sua origem latina: *mos*, *moris*, que quer dizer “o costume” e no plural, *mores*, significa os hábitos de conduta ou de comportamento instituídos por uma sociedade, em condições históricas determinadas. Ética se origina do termo grego *ethos* e tem o sentido teórico geral. Moral e ética não devem, portanto, ser confundidos: enquanto a moral é *normativa*, a ética é *teórica* e busca explicar e explicitar os fundamentos e dilemas das normas.

Embora o sentido etimológico das palavras moral e ética não nos forneça o significado real dos termos na atualidade, o autor afirma que é na esfera do terreno humano que se estabelece o comportamento moral. Seja qual for a época ou a sociedade, as pessoas sempre admitiram a necessidade da moral; sempre existiu um sistema de normas que definisse os padrões da moralidade permitida.

Vázquez anota que a ética tem um caráter teórico-geral e a moral trabalha com noções de ordem prático-particular, o que leva a uma problemática de adesão

ou não a determinada regra, mas não leva a um exercício de reflexão como acontece com a ética. Todavia, refere-se a valores da mesma forma que a ética. A indagação sobre o “dever” e a constituição das “virtudes” sugere o estudo contínuo das relações entre a moral e a ética e sua contextualização em cada sociedade.

O autor afirma que não é somente o conteúdo da obrigação moral que muda histórica e socialmente, juntamente com as normas que prescrevem determinada forma de comportamento, mas se modifica também o modo de interiorizar ou de assumir as normas em forma de deveres.

Nenhuma teoria - e ainda menos aquela que não conceba a obrigatoriedade moral em função de necessidades sociais - pode indicar o que deve fazer em todos os tempos e em todas as sociedades. E, quando uma teoria faz semelhante tentativa, encontramos-nos diante do formalismo ou universalismo abstrato, no qual caem não somente as doutrinas - como a de Kant - mas também as teleológicas como a do utilitarismo da norma.

A moral efetiva compreende, portanto, não somente normas ou regras de ação, mas também - como comportamento que deve ser - os atos com ela conformes. Ou seja, tanto o conjunto dos princípios, valores e prescrições que os homens, numa dada comunidade, consideram válidos como os atos reais em que aqueles se concretizam ou encarnam (VÁZQUEZ, 1980, p. 51 e 52).

Os juízos de valor moral definem o que é o bem, o mal, a liberdade e outros conceitos e costumam ser normativos, estabelecem a obrigatoriedade do dever. A prática moral, efetivamente exercida em determinado contexto, é que se denomina como moralidade.

“A moral tende a transformar-se em moralidade devido à exigência de realização que está na essência do próprio normativo; a moralidade é a moral em ação, a moral prática e praticada” (VÁZQUEZ, 1980, p. 52).

Percebemos que não existe uma separação radical entre as duas esferas, razão pela qual se acaba usando somente o termo moral para designar ambos os espaços. Desta forma:

O indivíduo se comporta moralmente no quadro de certas relações e condições sociais determinadas que ele não escolheu, e dentro também de um sistema de princípios, valores e normas morais que não inventou, mas que recebe socialmente e segundo o qual regula as suas relações com os demais ou com a comunidade inteira (VÁZQUEZ, 1980, p. 56).

Sendo a moral:

Um sistema de normas, princípios e valores, segundo o qual são regulamentadas as relações mútuas entre os indivíduos ou entre estes e a comunidade, de tal maneira que estas normas, dotadas de um caráter histórico e social, sejam acatadas livre e conscientemente, por uma convicção íntima, e não de uma maneira mecânica, externa ou impessoal (VÁZQUEZ, 1980, p. 69).

Em suma, a distinção mais ampla entre ética e moral, estabelecida por Vásquez, define que a ética representa o tratamento rigoroso e científico na forma de um conjunto de enunciados a respeito de um objeto específico, ou do setor da realidade humana que chamamos moral. A ética nos diz o que é a norma moral, mas não postula, não estabelece normas, estuda um tipo de conduta normativa, mas não é o teórico da moral. São os seres humanos que estabelecem determinadas regras de comportamento.

Podemos dizer que há uma ética científica, mas não podemos dizer que há uma moral científica. Isso não impede que haja um conhecimento científico da moral e da moralidade. Pode existir um conhecimento científico a respeito do comportamento moral da sociedade, da moralidade, que é distinto do conhecimento científico da ética

Diante de toda esta explanação, fica esta última citação que define a noção de ética e moral:

É este o ponto em que a ética pode servir para fundamentar uma moral, sem ser em si mesma normativa ou preceptiva. A moral não é ciência, mas objeto da ciência; e, neste sentido, é por ela estudada e investigada. A ética não é a moral e, portanto, não pode ser reduzida a um conjunto de normas e prescrições; sua missão é explicar a moral efetiva e, neste sentido, pode influir na própria moral (VÁZQUEZ, 1980, p. 14).

Estes esclarecimentos representam um passo importante na conscientização reflexiva do agir humano que, de uma forma ou outra, sempre é pautado pelo comportamento moral. A finalidade de toda esta argumentação é abranger a formação docente, pois, na medida em que o professor se apropria deste conhecimento, ele alcança condição não só de agir, ele próprio, com intencionalidade, mas de intermediar o diálogo pedagógico conscientizador com seus alunos no campo do comportamento moral. A ideia é trazer para a pauta de diálogos questões que nos afligem, incomodam ou trazem indignação; refletir sobre

os paradigmas instituídos e validados por nossa sociedade como um alerta, uma forma de suspender nosso cotidiano ou como busca de intervenção.

O ato do educador se conscientizar da ética enquanto ciência que investiga determinada moralidade, de levantar questões prementes ou que ferem a nossa dignidade, é um ponto de partida para a sensibilização, para as mudanças ou intervenções, que podem ocorrer no ambiente escolar, na sociedade de um modo geral. Tudo isto na dimensão estética, com a premissa de dialogar ou recuperar nos seres humanos alguns valores positivos que são muitas vezes ignorados e que sem estes fica difícil avançar enquanto sociedade. Neste sentido, a visão do filósofo Gerd Bornheim vem corroborar esta reflexão:

[...] O animal apenas age; o homem age e sabe que age. [...] a peculiaridade, a distinção, o que torna propriamente, o homem um ser distinto, reside no fato de ele possuir consciência, e sua importância é tão evidente que torna ridícula qualquer tentativa de relegá-lo a um segundo plano (BORNHEIM, 2009, p. 52).

O fato de possuímos consciência nos torna distintos e esta peculiaridade transforma nossa relação com o mundo exterior, ou, deveria transformar. Fica sempre em aberto a pergunta se o ser humano age e sabe por que age ou se, muitas vezes, somente acompanha o movimento mimético de seus semelhantes, isto é, apenas se adapta ao contexto sem refletir sobre sua ação?

Dentro deste movimentar filosófico, a consideração de Bornheim: [...] “sem a dúvida, não chega a se desenvolver o indispensável espírito crítico, que deve acompanhar toda tarefa de ordem filosófica. E pela inquietação moral fundamenta-se o filosofar em seus aspectos éticos” (BORNHEIM, 2009, p. 37).

Só o ser humano pode ter consciência da realidade que o cerca e de sua responsabilidade com relação às suas ações, diferentemente dos animais. De fato, somos os únicos seres vivos capazes de aprender comportamentos e de nos distinguir de outros semelhantes por meio da cultura, da interação social, do exercício da reflexão, internalizando conceitos, questionando e modificando o meio ambiente em que vivemos. Também somos os únicos capazes de exercer o livre arbítrio, de decidir a respeito de nossas ações. Mas para que isso seja possível, é necessário que nos distanciemos da realidade para que, a partir desse distanciamento reflexivo, possamos pensar sobre nossas atitudes.

Bornheim identifica três atitudes importantes que podemos ter enquanto seres pensantes, no ato de filosofar, ou seja, de refletir: a admiração, a dúvida e a insatisfação moral. Nessa postura de dúvida, de admiração ou de insatisfação moral consiste o ato de distanciamento da realidade, crucial para avaliar as informações recebidas da realidade externa possibilitando assim nosso posicionamento moral.

[...] “Os animais não se admiram” [...] o animal vive de tal forma imbricado em seu meio ambiente que todo o seu comportamento se determina por um imanentismo funcional. [...] sua impossibilidade de sobrevivência coincide com a sua impossibilidade de destacar-se na natureza, de tomar distância do “seio que o gerou”. [...] constitui precisamente o abismo que separa o animal do homem (BORNHEIM, 2009, p. 51).

Esta constatação refere-se a uma condição de possibilidade do ser humano e não a um fato inerente a ele. Na maioria das vezes o ser humano não tem a percepção da realidade em que vive. O contexto social, o cotidiano atribulado e a forma como os meios de comunicação tratam de seduzir as pessoas, acabam envolvendo-as em um processo de adesão inconsciente, em uma espécie de imersão, de identificação não reflexiva com a realidade; faz com que a maioria acabe aderindo a um consumismo sem parâmetros, em uma fuga geralmente inconsciente, em um estado de inércia, de anestesiamento, em um processo ilusório que mascara o real, entrando na chamada “Segunda Realidade”, segundo Voegelin (2008).

Há a necessidade deste distanciamento, para que se reflita sobre a moralidade exercida. Muitas vezes, o ser humano age como se fosse animal, sem conseguir “dominar as paixões”, no calor de seus instintos.

Assim, a ética se apresenta nos dias atuais como uma questão de especial relevância. Segundo Pedro Goergen:

A ética é, sem sombra de dúvida, o tema do momento. Tal fato se deve, certamente, de um lado, à desestabilização dos valores ou critérios tradicionais que pautavam o agir humano e, de outro, ao exponencial poder de manipulação, tanto da natureza quanto do homem, mediante o uso dos recursos da ciência e da tecnologia. O homem perdeu os parâmetros éticos e sua vida se tornou arriscada (GOERGEN, 2005, p. 1).

De acordo com a leitura acima, alguns valores tradicionais - em que se pautavam a maioria das pessoas - se perderam na atualidade; sem parâmetros sobre o que é correto, em um ambiente de permissividade, dificilmente haverá uma

preocupação ou um engajamento com as questões humanas que envolvem justiça e solidariedade.

Nesta perspectiva, Goergen questiona:

Diante disso, o que ensinar às novas gerações? Que aceitem e se acostumem à miséria, à fome, às guerras, às discriminações, ao desemprego, à marginalidade? Quais são os valores, os padrões de comportamento, as normas que devemos transmitir aos jovens? (GOERGEN, 2005, p.1 e 2).

Estas questões se referem às preocupações éticas contemporâneas que, por sua vez, afetam diretamente a Educação Superior em vista de sua tarefa formativa, seja no campo da investigação ou na formação docente. Examinando a sociedade brasileira, observa-se que ela carrega em seu contexto marcas de uma ditadura, anterior ao regime militar, em que a opressão, a coerção e a arbitrariedade foram impostas; o sentimento de impotência somada à certeza da impunidade e da corrupção acabou por incutir em muitos o medo de exercer a democracia.

Habituo-nos à gritante injustiça social que afeta milhões de brasileiros, em especial os despossuídos. A riqueza exorbitante de alguns e a situação de miséria extrema de outros deveria ser o problema central de uma sociedade que se pretende digna, justa e democrática. Questões como do direito à educação, à saúde, ao trabalho, à preservação do meio ambiente e o cuidado e a defesa dos animais devem pautar no horizonte ético do trabalho acadêmico. Importante ressaltar que todas as questões da corrupção e cooptação, denunciadas na mídia, não passam despercebidas à sociedade e acabam por se revelar atinentes ao cenário do formativo, inclusive da Educação Superior. Digno de nota é a extrema responsabilidade pelo encargo formativo que a educação tem para com a sociedade, mesmo porque todas as profissões passam antes pela formação na escola.

Neste sentido, dando continuidade ao estudo após os esclarecimentos sobre o conceito de Ética e sua implicação na formação docente, será abordado o conceito de valor e sua importância no campo educacional. Esse passo se faz necessário também pelo fato de que os valores representam o substrato dos conceitos de Ética e Moralidade.

Para a conceituação recorreremos, mais uma vez, ao referencial teórico de Vázquez. Segundo este autor: “O comportamento moral não só faz parte de nossa

vida cotidiana, é um fato humano entre outros, mas é valioso; ou seja, tem para nós um valor” (VÁZQUEZ, 1980, p.115).

Vázquez, (1980, p. 116), elucida: “Quando falamos em valores temos presente a utilidade, a bondade, a beleza, a justiça, etc., assim como os respectivos pólos negativos: inutilidade, maldade, intolerância, injustiça, etc”.

Este esclarecimento é importante, haja vista que esta tese vem trabalhando o sentido da dimensão estética, da necessidade da promoção da virtude, que envolve diretamente a questão dos valores. Na atualidade vivemos e enfrentamos problemas como: o desmatamento, o desperdício de água, o destino do lixo, a poluição e degradação do meio ambiente. Estas questões envolvem diretamente a ética e a estética. O lixo que, por exemplo, se acumula nas ruas das cidades não é somente um problema de ordem ambiental, mas também um problema ético e moral, porque se refere à sociedade como um todo.

A realização da moral não é somente um empreendimento individual, mas também social, isto é, não somente processo de moralização do indivíduo e sim processo de moralização no qual influem, de maneira diversa, as diversas relações, organizações e instituições sociais (VÁZQUEZ, 1980, p. 205).

A sociedade se encontra em constante processo de renovação material e tecnológica; esses avanços muitas vezes não se refletem na moralidade. Os princípios morais precisam ser revistos e reinterpretados à luz dos novos contextos e valores, e, não raro, substituídos. A partir dessa consideração, Vázquez salienta que os juízos fatuais sobre o comportamento dos homens reais em uma determinada sociedade não podem servir de justificativa como normatização perene.

Examinados à luz da ética que, como ciência, investiga as transformações na realidade histórico-social, observa-se que os valores moralmente aceitos por uma determinada sociedade podem sofrer transformações. Estas transformações podem receber a intervenção humana, ou seja, a distância entre o ideal ético e a prática moral não é intransponível. É essa perspectiva que nos alenta e apresenta a esperança em um projeto de transformação social mediante a conscientização das pessoas, sob os auspícios de um projeto educacional que coloque em prática as bases éticas para uma sociedade mais solidária e justa. Neste sentido, o texto de Goergen:

O que se espera da educação ético-moral é que contribua para ampliar a capacidade reflexiva dos indivíduos para que a autonomia e liberdade subjetivas ampliadas possam ser resgatadas do individualismo hedonista e ser capitalizadas em favor de um novo projeto de transformação social. (GOERGEN, 2005, p. 87)

Também o texto que segue vem ao encontro do interesse desta tese, pois se refere ao *telos* da educação, na promoção da cidadania:

Por isso compete à educação a tarefa da construção da cidadania, que não deve ser entendida como a adequação da pessoa ao modelo social, mas como a formação de um indivíduo capaz de contribuir para a construção de um modelo social no qual todos possam realizar-se como seres humanos. (GOERGEN, p.11, 2005).

Com base na distinção que foi feita entre ética e moral, cabe à ética enquanto reflexão sistemática a respeito da prática moral, efetivamente vivenciada pelas pessoas, abrir perspectivas de mudanças para uma sociedade melhor. Os seres humanos, na medida em que se tornam sujeitos históricos, podem promover a transformação sócio-histórica da moral e engendrar o surgimento de uma sociedade melhor. O estudo da ética é relevante no sentido em que a reflexão sobre o campo da moral possibilita abrir espaço para a reflexão, influenciando, desta forma, o campo da própria moral e da moralidade, que é o espaço concreto em que acontecem os fatos.

As pessoas pertencem a uma determinada época, são seres sociais, inseridos em certa cultura que, por seu turno, também tem toda uma apreciação dos fatos e dos juízos de valor. O ser humano necessita da moral em suas relações e a convivência é permanente construção que tanto significa a transformação da velha ordem social como a construção de uma sociedade mais justa. Isto requer que todos trabalhem de forma solidária, consciente e crítica. Há sempre um conjunto de regras e valores que são internalizados e correspondem a um padrão de moralidade. O ato moral gera a moralidade. De outra parte, este conjunto de regras e valores não é estático, mas historicamente dinâmico. Daí decorre a importância do sentido de responsabilidade e de liberdade que o ser humano traz consigo, mas precisa cultivar em termos históricos. Antônio Severino afirma:

Mas de onde vem o valor dos valores? Onde se funda a consciência moral? [...] O valor fundante dos valores que fundamentam a moralidade é aquele representado pela própria dignidade da pessoa humana, ou seja, os valores morais fundam-se no valor da existência humana (SEVERINO, 2005, p. 147).

Nisso se explicita o vínculo entre ética e política e ao âmbito da educação, essencial à compreensão da moralidade exercida e, desta forma, indispensável para provocar possíveis intervenções. Segundo Severino:

Desse modo, na perspectiva do modo atual de se conceber a *ética*, ela se encontra profundamente entrelaçada com a *política*, concebida esta como a área de apreensão e aplicação dos valores que atravessam as relações sociais que interligam os indivíduos entre si (SEVERINO, 2005, p. 148 e 149).

Diante de toda esta argumentação, a questão que se coloca é se é possível alterar ou não um padrão de moralidade em determinada sociedade.

A ética é uma ciência que busca investigar determinada realidade, e, neste sentido, movimenta para um exercício de reflexão, podendo assim intervir na moralidade. A indagação que apresentamos sobre o “dever” e a constituição das “virtudes” implica o estudo contínuo das relações entre a moral e a ética e sua contextualização em cada sociedade. A moral na China permite que se coloquem bebês descartados nas sarjetas, jogados em caixas; a moralidade de alguns países também permite que se comam animais domésticos – como é o caso do cachorro ou do gato. Para o padrão moral de nossa sociedade, tudo isto é considerado grotesco. Todavia, se perguntarmos ao povo da Índia, que considera a vaca um animal sagrado, nós, pelo ponto de vista deles, somos seres animais, pois nos alimentamos da carne de diversos animais, que são, todavia, preservados em outras culturas.

Dentro deste contexto, incorremos no relativismo cultural, que tem como pressuposto que cada povo ou sociedade tem a sua cultura, com o direito de expressar sua moralidade, de forma diferente e independente de outros padrões morais. Esse princípio, estabelecido quase de forma tácita, acabou se fixando como um acordo, uma norma acordada entre as nações, com a justificativa de defender os direitos próprios de cada sociedade. Sendo assim, associa-se ao relativismo cultural um relativismo moral, em que, com a justificativa de se defender a preservação da cultura – o direito à autodeterminação dos povos – assistimos à falta de valores e princípios que deveriam ser universais, como conquista de nossa dignidade e humanidade e que deveria ser reconhecida por todos, acima de qualquer dogma, norma, cultura, poder, ou quaisquer outras circunstâncias particulares. Diz respeito à ética. O relativismo cultural cria um conformismo, uma estagnação da moral e

moralidade, em um processo de aceitação para diversas práticas injustas, que ferem o ser humano, validando atos abomináveis, crimes hediondos - entre outras barbáries e degradações, com a convivência das sociedades.

Há, dessa forma, um esvaziamento dos valores, da virtude, não havendo uma distinção clara, acima das circunstancialidades, entre o bem e o mal. Ocorre a banalização do mal (ARENDT, 1999), acentuando um relativismo que permite crimes e atrocidades - socialmente validados e aceitos. Não há um parâmetro universal para a proteção e respeito a cada ser humano do planeta. Podemos citar mulheres em países da África, Ásia, que sofrem mutilações físicas, pagando, muitas vezes, com a própria vida, segundo a tradição e os costumes locais. Também crianças são abandonadas, mortas em diversas tribos indígenas, inclusive no Brasil - devido a alguma deformidade ou deficiência - logo após o nascimento. Tudo isto sob os auspícios do relativismo cultural. Não se trata, evidentemente, da imposição de valores de uma cultura sobre outras, mas da abertura de um amplo debate sobre a universalidade de certos direitos de todas as pessoas.

Toda esta elucidação e movimentar filosófico vem corroborar a intenção deste estudo, que trata da importância da apropriação desses conhecimentos, que formam o arcabouço da dimensão estética da educação, que tem por finalidade a práxis formativa na Educação Superior.

Esta relação entre ética e política, fundamental ao exercício da moralidade, envolve também riscos como, por exemplo, o do utilitarismo, que é tema do próximo estudo.

2.3 Utilitarismo

O conceito de utilitarismo é geralmente associado à Jeremy Bentham, filósofo e jurista inglês, do século XVIII, que trata em seus escritos da doutrina utilitarista, em sua vertente consequencialista, em que afirma a utilidade como o valor máximo e, segundo a qual fundamenta-se a elaboração de uma ética; o termo *utilitarian* foi a designação do conteúdo central de sua doutrina. Todavia foi Stuart Mill quem empregou o termo *utilitarianism*, ao propor a fundação de uma *Sociedade Utilitarista* (*Utilitarian Society*).

O utilitarismo baseia-se na compreensão empírica de que os homens regulam suas ações de acordo com o prazer, buscando maximizar a felicidade, assegurando que esta máxima esteja acima da dor. Segundo esta perspectiva, a utilidade é entendida como capacidade de proporcionar o maior grau de prazer, de felicidade a um maior número possível de pessoas; a doutrina segue o princípio moral segundo o qual a melhor forma de agir é a que gera a maior diferença positiva de felicidade no mundo (SANDEL, 2012). Este sentido profundo de utilitarismo, desenvolvido por Stuart Mill, assumiu, ao longo do tempo, um sentido reduzido ao prazer imediato, à satisfação individual, destituída de sua dimensão social. É esta ideia de utilitarismo que vigora atualmente e que é objeto de crítica, quando se fala de ética utilitarista. Neste caso, o utilitarismo acaba sendo um modo de agir moral orientado no hedonismo pessoal e imediato e não pelo fim em si mesmo, de dignidade, de humanidade.

Todavia, este debate em torno do utilitarismo esconde a difícil problemática da felicidade individual e coletiva. Individualismo e coletivismo são dois extremos entre os quais é difícil encontrar um meio termo. O filósofo Aristóteles, em sua: “Ética a Nicômacos”, (2003), se mostra muito consciente dessa problemática e dificuldade. A visão utilitarista de Stuart Mill, da máxima felicidade, também pode promover graves ações imorais, injustas ou degradantes, sob a justificativa de levar a “tal felicidade” para um maior número de pessoas. A lógica utilitarista, muitas vezes, não respeita os direitos individuais na medida em que a felicidade de alguns ultrapassa o direito de outros.

Sandel expõe um fato que esclarece bem esta questão da moral utilitarista. O autor relata que, no verão de 1884, quatro marinheiros ingleses estavam à deriva em um pequeno bote salva-vidas no Atlântico Sul, a mais de 1.600 km da costa. No bote, três dos quatro marinheiros, após passar fome e compreenderem que iriam morrer devido à situação, decidiram matar o jovem taifeiro, Parker, que já estava meio adoentado, sob o pretexto de que seria necessário sacrificar um para que sobrevivessem três deles. E assim foi feito. Após o assassinato, durante quatro dias, os 03 homens se alimentaram da carne e do sangue daquele jovem inocente.

Sandel analisa bem este aspecto:

Para solucionar o caso do bote salva-vidas, bem como muitos outros dilemas menos extremos com os quais normalmente nos deparamos, precisamos explorar algumas questões da moral e da filosofia política: a moral é uma questão de avaliar quantitativamente e pesar custos e benefícios? Ou certos deveres morais e direitos humanos são tão fundamentais que estão acima de cálculos dessa natureza? Se certos direitos são assim fundamentais – sejam eles naturais, sagrados ou inalienáveis ou categóricos –, como podemos identificá-los? E o que os torna fundamentais? (SANDEL, 2012, p. 47).

Dentro da visão utilitarista, levada até as últimas consequências, o assassinato seria até justificável, pois vence a “felicidade” da maioria. Esta doutrina invadiu de tal forma nossa sociedade, que quase tudo é validado pela ótica utilitarista, mercadológica. Reproduzindo algumas falas dos alunos em sala de aula: *“para que serve tal matéria”, “porque devo estudar este tema, qual a utilidade...”*

Quase tudo aparece dentro do grau de utilidade imediata; as questões valorativas, do campo da estética, da sensibilidade, não podem competir com o utilitarismo, fogem a este padrão de escala.

Como definir o valor de uma obra musical executada em um instrumento, seja piano, violino, sax ou outro, ao vivo?

Como valorar a bondade?

Qual a utilidade da gentileza, da generosidade ou da gratidão?

Dentro desta argumentação, a filosofia de Aristóteles vem complementar. Segundo o filósofo, é na *pólis*, ou seja, na cidade, que os cidadãos exercem a virtude e por meio dela alcançam a plenitude humana. Aristóteles afirma que se não existisse a cidade, a sociedade, o homem seria um ser vil, porque é nela que se aprende e se exercita a virtude.

Neste sentido, dentro da visão de Aristóteles, podemos considerar que somos bons, que vivemos de forma virtuosa, sem, contudo participarmos da política?

Por que Aristóteles crê que participar da política é essencial para alcançar uma vida boa?

A razão que ele dá é que diferentemente dos animais, nós nos relacionamos por meio da linguagem e que este quesito faz toda a diferença, pois por meio dela avançamos no campo moral e cognitivo e temos o poder de refletir e escolher. Segundo Aristóteles, somente realizamos plenamente nossa natureza como seres humanos se vivermos em uma *pólis* e participarmos da política. A linguagem expressa o que é justo; deliberamos sobre justiça e injustiça, sobre o bem comum.

Em “Ética a Nicômaco” ele expressa a ligação entre virtude e cidadania. Vivendo na “*pólis*” aprendemos sobre justiça: “O homem isolado – incapaz de compartilhar os benefícios da associação política, ou que não precisa compartilhá-los por já ser autossuficiente – não é parte da *pólis* e deve, portanto, ser uma besta ou um deus” (Aristóteles apud SANDEL, 2012, p. 243).

Esta frase do filósofo a nos inquirir se somos bestas ou deuses, nos convida – ou impõe – que participemos da vida política. Segundo Aristóteles, nos tornamos virtuosos de acordo com nossas práticas, pela faculdade da linguagem, em nossas relações e vivências em sociedade: é um exercício. A virtude moral resulta do hábito, ela não nasce com as pessoas, precisa ser cultivada pela educação.

Para melhor compreensão do que se propõe neste capítulo, será definido o conceito de virtude, segundo Aristóteles, que é compreendido por duas concepções: a virtude intelectual e a moral. A intelectual deve sua geração e crescimento ao ensino, que, portanto, requer tempo e experiência; a virtude moral é adquirida pelo hábito, na prática cotidiana.

Nas palavras de Aristóteles:

Como já vimos, há duas espécies de excelência: a intelectual e a moral. Em grande parte a excelência intelectual deve tanto o seu nascimento quanto o seu crescimento à instrução (por isto ela requer experiência e tempo); quanto à excelência moral, ela é o produto do hábito, razão pela qual seu nome é derivado, com uma ligeira variação, da palavra “hábito”. É evidente, portanto, que nenhuma das várias formas de excelência moral se constitui em nós por natureza, pois nada que existe por natureza pode ser alterado pelo hábito. [...] Portanto, nem por natureza nem contrariamente à natureza a excelência moral é engendrada em nós, mas a natureza no dá a capacidade de recebê-la, e esta capacidade se aperfeiçoa com o hábito. [...] quanto às várias formas de excelência moral, todavia, adquirimo-las por havê-las efetivamente praticado, tal como fazemos com as artes (ARISTÓTELES, 2001, p. 35).

Para Aristóteles, virtude é a disposição de um indivíduo de praticar o bem, não apenas como uma característica, trata-se de uma verdadeira inclinação. Virtudes são todos os hábitos constantes que levam o homem para o caminho do bem e com o poder de agir e atingir o “bem comum” (ARISTÓTELES, 2001).

O filósofo afirma que o caminho para a virtude compreende saber e fazer escolhas; exige, portanto, provações, renúncia, anulações, desapegos, ou seja: vencer, dominar as paixões, que, ao contrário dos animais, são vencidos por elas. A virtude de um ser humano é o que o faz digno de sua humanidade e é a sua

excelência que o diferencia e o qualifica; é a nossa maneira de ser e de agir humanamente. Ele também ressalta o poder da educação, do trabalho do professor.

Prossegue o autor:

Ademais, toda excelência moral é produzida e destruída pelas mesmas causas e pelos mesmos meios, tal como acontece com toda arte, pois é tocando cítara que se formam tanto os bons quanto os maus citaristas, e uma afirmação análoga se aplica aos construtores e a todos os profissionais; os homens são bons ou maus construtores por construírem bem ou mal. Com efeito, se assim não fosse não haveria necessidade de professores, pois todos os homens teriam nascido bem ou mal dotados para as suas profissões. [...] na prática de atos em que temos de engajar-nos dentro de nossas relações com outras pessoas, tornamo-nos justos ou injustos (ARISTÓTELES, 2003, p. 36).

Podemos argumentar que o caminho da virtude é um caminho de autocontrole, ou seja, tornar-se virtuoso é saber escolher e agir dentro de valores e parâmetros, tais como: coragem, serenidade, bondade, justiça paciência, simplicidade, generosidade, gratidão, compaixão. Nenhuma virtude é natural; há a necessidade de tornar-se virtuoso. O que se propõe com este estudo é que a educação estética traga a possibilidade de refletir e ensinar a virtude, sendo esta histórica, ou seja, faz parte de nossa humanidade e tendo em vista que ela pode - e deve - ser aprendida, mais pelas ações do que pelas palavras. Segundo Aristóteles, podemos ensinar a virtude pelo hábito. Ensinando a virtude, podemos alterar a moralidade, ou seja, a educação estética é também uma educação ética, e, começa desde nossa infância, sendo esta decisiva, pois a bondade, dentre outros valores, precisa ser aprendida, não brota naturalmente.

O mesmo se aplica aos desejos e à ira; algumas pessoas se tornam moderadas e amáveis, enquanto outras se tornam concupiscentes ou irascíveis, por se comportarem de maneiras diferentes nas mesmas circunstâncias. Em uma palavra, nossas disposições morais resultam das atividades correspondentes às mesmas. É por isto que devemos desenvolver nossas atividades de uma maneira predeterminada, pois nossas disposições morais correspondem às diferenças entre nossas atividades. Não será pequena a diferença, então, se formarmos os hábitos de uma maneira ou de outra desde nossa infância; ao contrário, ela será muito grande, ou melhor, ela será decisiva (ARISTÓTELES, 2003, p. 36).

Aristóteles vê no exercício da virtude a moldação do caráter, que corresponde às escolhas que são feitas durante nossas vidas; ele também reflete sobre a responsabilidade individual.

Mas não é apenas a deficiência moral que é voluntária; as deficiências físicas também o são para certas pessoas, que censuramos por isto; enquanto ninguém censura as pessoas feias por natureza, censuramos aquelas que o são por falta de exercícios e de cuidados. [...] se cada pessoa é de algum modo responsável por sua disposição moral, ela também é responsável de algum modo por aceitar apenas a aparência do bem; se não for assim, ninguém será responsável pelo mal que fizer [...] (ARISTÓTELES, 2003, p. 58 e 59).

Aristóteles também argumenta sobre o pensamento teleológico. *Télos* é uma palavra grega que significa propósito, finalidade ou objetivo da prática social em questão. Compreender o *télos* de uma prática significa compreender ou discutir as virtudes que ela deve honrar e recompensar. Para o filósofo, discussões sobre a justiça envolvem debates sobre honra, a virtude e a natureza de uma vida boa e do bem comum para todos. No mundo antigo, o raciocínio teleológico era mais comum do que atualmente. Para Aristóteles, o propósito da política é formar bons cidadãos e cultivar o bom caráter, a promoção da bondade, da justiça, exercitar a virtude.

Neste sentido é que aparece a filosofia de Aristóteles, na proposta da atitude filosófica, ou seja, a *maiêutica* como mecanismo de construção do saber, de reflexão. Neste movimentar filosófico, a questão: então a escola tem a função moral, teleológica?

É possível discutir o *télos* de uma escola, de uma universidade?

Como determinar o *télos*, o que é justo, sem discutir, todavia a natureza da virtude?

Quais virtudes a escola valoriza?

A discussão sobre o *télos* da escola possibilita compreendermos o modelo atual de educação, voltada geralmente para o tecnicismo, para o empreendedorismo, sem a abertura para a promoção da educação estética. Também com o propósito de se pensar a educação, dentro da ética, da cidadania, que visa o “bem comum” e remete à virtude.

A proposta de dialogar sobre a virtude, da atitude filosófica com a perspectiva da estética se faz urgente na medida em que o modelo de educação atual não está tornando o indivíduo mais virtuoso de forma que supere o estado de negatividade e o materialismo, como podemos evidenciar na atualidade. Esta questão será abordada posteriormente em Roger Scruton e demais autores.

Podemos ainda argumentar que a promoção da virtude – isto já desde Aristóteles - é uma disposição adquirida de se fazer o bem, com o poder e o ato de

tomar consciência e se esforçar por superar os pequenos vícios e valores negativos com que defrontamos no cotidiano e que nos impedem de sermos pessoas melhores. A virtude pode e deve ser ensinada. Não podemos ser complacentes com a degradação dos valores, com a corrupção, violência, roubo e outros tantos valores e acontecimentos negativos que envolvem a moralidade de nossa nação - em um processo mimético. No que se refere à virtude, é de extrema relevância destacar que, segundo Aristóteles, a justiça se consagra como a mais elevada forma de excelência moral:

Portanto a justiça é frequentemente considerada a mais elevada forma de excelência moral, e “nem a estrela vespertina nem a matutina é tão maravilhosa”, e também se diz proverbialmente que “na justiça se resume toda a excelência”. Com efeito, a justiça é a forma perfeita de excelência moral porque ela é a prática efetiva da excelência moral perfeita. Ela é perfeita porque as pessoas que possuem o sentimento de justiça podem praticá-la não somente em relação a si mesmas como também em relação ao próximo (ARISTÓTELES, 2003, p. 93).

Este destaque ao conceito de justiça, se apresentando como o grau mais elevado de virtude, é de grande relevância, não somente para o ambiente escolar, como para a sociedade. Há uma tendência em minimizar as ações das pessoas, em uma omissão nas responsabilidades, colocando-se, geralmente, alguns valores - como a lealdade - acima da justiça. Há, muitas vezes, uma espécie de corporativismo, em que, em nome da amizade, do parentesco ou outras justificativas, desloca-se a justiça para um plano menor, validando-se desta forma, atos injustificáveis, grotescos – ou que levam à barbárie. Desta forma, este valor também se apresenta como relevante não somente ao campo da moralidade, da ética, como parte integrante para o processo de cidadania, que será abordado no próximo estudo.

Neste sentido, a formação docente na Educação Superior entra como base imprescindível para a educação estética. Como expressão da intenção desta tese:

À educação cabe, como prática intencionalizada, investir nas forças emancipatórias dessas mediações, num procedimento contínuo e simultâneo de denúncia, desmascaramento e de superação de sua inércia de entropia, bem como de anúncio e instauração de formas solidárias de ação histórica, buscando contribuir, com base em sua própria especificidade, para a construção de uma humanidade renovada (SEVERINO, 2005, p. 150)

Esta “humanidade renovada” pode ser experienciada na proposta da educação estética. Os três conceitos abordados neste estudo vêm ao encontro à necessidade de se refletir e investir na formação docente. Complementando este quadro, abordaremos o conceito de cidadania, visando ampliar esta formação.

2.4 Cidadania

É oportuno, neste contexto, trazer esclarecimentos sobre o conceito de cidadania como polo aglutinador de uma educação integral, envolvendo as diferentes dimensões do humano. O autor José Murilo de Carvalho, (2002), define cidadania como o exercício pleno dos direitos políticos, civis e sociais. “A cidadania, literalmente, caiu na boca do povo. Mais ainda, ela substituiu o próprio povo na retórica política. Não se diz mais “o povo quer isto ou aquilo”, diz-se “a cidadania quer”. Cidadania virou gente” (CARVALHO, 2002, p. 7).

Em outra passagem, o autor afirma que: “Uma cidadania plena, que combine liberdade, participação e igualdade para todos, é um ideal desenvolvido no Ocidente e talvez inatingível (CARVALHO, 2002, p.9).

Referindo-se à T.A.Marshall, Carvalho descreve que a cidadania surgiu na Inglaterra de forma lenta, em que primeiro vieram os direitos civis, no século XVIII, depois surgiram os direitos políticos, no século XIX, e só mais tarde os direitos sociais, resultado das conquistas do século XX. Afirma que esta sequência da cidadania é mais do que cronológica, sendo lógica e que foi com base nos direitos civis que os ingleses lutaram pelo direito de votar e de participar ativamente nos rumos de sua nação. O autor cita Marshall novamente, quando se refere à importância da educação popular, sendo ela um pré-requisito para a expansão de outros direitos:

Nos países em que a cidadania se desenvolveu com mais rapidez, inclusive na Inglaterra, por uma razão ou outra a educação popular foi introduzida. Foi ela que permitiu às pessoas tomarem conhecimento de seus direitos e se organizarem para lutar por eles. A ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política (MARSHALL apud CARVALHO, 2002, p. 11).

A etimologia da palavra cidadania vem do latim *civitas*, cidade; representa o habitante da cidade no cumprimento dos seus deveres, é um sujeito da ação, em contraposição ao sujeito de contemplação, omissor e que vive para si mesmo. A cidadania, neste contexto, refere-se à qualidade de cidadão, que tem plena consciência não somente de seus direitos como também dos deveres. A rigor, cidadania difere do individualismo e da omissão frente aos problemas que a sociedade enfrenta, pois estes problemas dizem respeito a todos os cidadãos, ou seja, a todos nós.

Podemos dizer que cidadania deveria abranger de forma consciente não somente a noção de direitos como também a dos deveres, sendo estes imprescindíveis para que não sejamos “parasitas sociais”. Assim sendo, o conceito de cidadania traz embutida a dimensão estética e ética; representa o sentido de praticar a cidadania como forma de intervenção na sociedade, conhecendo, reconhecendo os mecanismos ideológicos usados como estratégias de não reconhecimento do ser humano como sujeito de plenos direitos e deveres, sendo, dessa forma, subsumido no sistema no qual está inserido. A relação entre indivíduo e sistema pende hoje unilateralmente para este último. O indivíduo só alcança sua condição de cidadania ao se integrar e subjugar ao sistema. Este pressuposto interfere diretamente no sentido do educativo na medida em que a educação, especialmente a de nível superior, é instada a preparar para o mercado, adaptando as pessoas ao sistema.

O conceito de cidadania não é recente. O historiador Jaime Pinsky, autor de “História da Cidadania” (2003), explica que o conceito de cidadania possui caráter histórico, estando presente nos textos do Antigo Testamento. Ser cidadão é ter direito à vida, à propriedade, à igualdade perante à lei, ou seja, é ter direitos civis, mas é também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos e deveres políticos. Segundo o autor, o conceito de cidadania abrange a conquista das diferentes lutas empreendidas pelas sociedades no transcorrer da história (PINSKY, 2003).

Pinsky afirma que a noção básica de cidadania começou com os profetas bíblicos, denominados “profetas sociais e o Deus da cidadania” e no monoteísmo ético. “A doutrinação dos chamados profetas sociais estabelece os fundamentos do monoteísmo ético, que é, por sua vez, a base das grandes religiões ocidentais [...] do que poderíamos chamar de pré-história da cidadania” (PINSKY, 2003, p. 17).

Esta cidadania trazida pelos profetas teria influenciado nos valores e na ética das sociedades:

De fato, desde as primeiras letras até os seminários rabínicos ensinava-se a necessidade de cada judeu fazer valer os valores de justiça e fraternidade estabelecidos por Deus e cumpridos por seus ancestrais. Na prática da ética residiria a diferença fundamental entre o judeu e o não judeu (gentio) (PINSKY, 2003, p. 18).

Já o profeta Isaías, por volta dos anos 740 e 701 a.C., exaltava um Deus de caráter universal e se mostrava preocupado com a situação de injustiça social, fazendo pesadas críticas às condições sociais e práticas rituais então vigentes. Para Pinsky, as palavras do profeta são de surpreendente atualidade. Isaías e Amós podem ser considerados os precursores da cidadania. Isaías bradava contra os opressores: “Cessai de fazer o mal, aprendei a fazer o bem. Respeitai o direito, protegeis o oprimido. Fazei justiça ao órfão, defendei a viúva” (ISAÍAS, 1, 15-17 apud PINSKY, 2003, p. 23).

O autor argumenta que este conceito de cidadania trazido pelos profetas se destacava por transmitir a noção de valores e induzir as pessoas ao comportamento ético. As palavras de Amós e Isaías revelam um profundo sentimento de justiça:

O deus de Amós insiste na preservação dos direitos sociais e individuais de todos; do contrário, nenhum os preservaria, mesmo os que já os conquistaram. É uma das passagens mais fortes de toda a Bíblia, aquela em que exige dos seguidores de Deus um comportamento ético, um verdadeiro respeito cidadão *avant la lettre* por parte dos membros do povo hebreu: “Portanto, já que explorais o pobre e lhe exigis tributo de trigo, edificareis casas de pedra, porém não habitareis nelas; plantareis as mais excelentes vinhas, porém não bebereis do seu vinho. Porque eu conheço as vossas inúmeras transgressões e os vossos grandes pecados: atacaís o justo, aceitais subornos e rejeitais os pobres à sua porta” (PINSKY, 2003, p. 24).

Pinsky remonta a estas citações da Bíblia para assegurar que o conceito de cidadania surgiu com intensidade pela primeira vez nos primórdios da nossa história, com o registro do grito dos oprimidos e dos injustiçados, acontecendo na figura dos profetas bíblicos. Estes, ao criticar a ordem existente, propunham uma nova sociedade, mais justa e igualitária. Pregavam com base em um Deus que se preocupava com a cidadania.

“A ideia do Deus que não apenas conduz os exércitos, como também exige um determinado comportamento, aquele que pune os homens não pela falta de

cumprimento de rituais, mas por atitudes não piedosas para com o semelhante [...]” (PINSKY, 2003, p. 19).

Pinsky considera cidadania como uma construção histórica, que com o caminhar da extensão dos direitos foi se modificando, assumindo o conceito diferentes formas nos diferentes tempos e contextos sociais, prestando-se a diversas interpretações, inclusive para justificar situações ideológicas. Não há um conceito rígido de cidadania, pois não se trata de algo estático.

“Cidadania não é uma definição estanque, mas um conceito histórico, o que significa que seu sentido varia no tempo e no espaço” (PINSKY, 2003, p. 09).

Sendo este conceito resultado de um processo histórico, há uma tendência à simplificação restrita aos direitos do cidadão, desconsiderando o contexto social a qual está referido. No ocidente inicia-se a partir do século XVIII, com a conquista dos direitos civis expressos na igualdade ante a lei e pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e se afirma no século XIX com a conquista do sufrágio universal, fixando-se no início do século XX com a conquista dos direitos econômicos e sociais.

Sonhar com cidadania plena em uma sociedade pobre, em que o acesso aos bens e serviços é restrito, seria utópico. Contudo, os avanços da cidadania, se têm a ver com a riqueza do país e a própria divisão de riquezas, dependem também da luta e das reivindicações, da ação concreta dos indivíduos (PINSKY, 2003, p. 13).

Pinsky encerra seu estudo sobre cidadania com a seguinte referência ao profeta Amós:

Amós, principalmente, ousou fazer ouvir bem alto o retrato de uma sociedade injusta. Mais que isso, e nisso consistiu seu caráter revolucionário, teve a coragem de dizer quais os caminhos que a sociedade deveria tomar [...] Ele e Isaías romperam com o ritualismo e com o pequeno deus nacional, um deus que necessitava do templo e dos sacerdotes para se impor. Ao criticarem o que existia e proporem uma nova sociedade, cortam suas amarras e partem para mar aberto, desistem do deus do templo, de qualquer templo, e criam o deus da cidadania (PINSKY, 2003, p. 27).

Diante de tudo o que foi exposto, podemos avaliar que os primórdios da cidadania, segundo se tem registro, começou a se manifestar na função da religião - oferecido pelos profetas, na figura de Isaías e Amós. Desde aquela época a cultura religiosa cobrava por justiça social e influenciou na formação moral de diversas

sociedades. Havia a preocupação com o pobre, com a miséria, a dor alheia. O princípio tácito propagado era de que a cidadania plena não acontece se ao mesmo tempo se permite que outros não tenham direito a uma vida digna.

No que se refere ao contexto da realidade brasileira, há uma representação no imaginário coletivo de que somos um povo acolhedor, amável, solidário, mas na realidade muitos desconhecem o que representa o conceito de cidadania. Nossa sociedade parece ainda refletir o paradigma da “Lei do Gerson”, personagem este que ficou famoso pelo jargão de um comercial de cigarros da década de setenta, do século XX, em que o jogador de futebol expressava: *“Todo brasileiro gosta de levar vantagem. Leve vantagem você também, leve Vila Rica”*. Também o “homem cordial” retratado por Sérgio Buarque de Holanda (1995), em: “Raízes do Brasil”, que fundamentou os primórdios de nossa nação, ainda reflete uma cidadania que caminha a passos tímidos, sendo mais oferecida aos “amigos do rei” - como bem descreve este autor em sua análise da cultura brasileira.

Podemos considerar que há também um ranso de hipocrisia lançado em solo brasileiro em um passado remoto, mas que parece persistir – em uma cultura de vantagens e só de direitos, de nepotismos e coronelismos – em que quase não há deveres. Esta forma de levar vantagem, de buscar o interesse próprio – ou dos seus familiares – sem respeitar o direito dos outros, costuma ser rotineira no cotidiano assim como no ambiente escolar. Ainda precisamos repensar o conceito de cidadania, o que ele representa para o contexto social, político e histórico de nossa nação.

Após toda esta elucidação, podemos refletir sobre o que representa este conceito na formação docente na Educação Superior. É necessário que se faculte ao docente as ferramentas para uma educação na perspectiva de uma nova estética formativa, visando à construção de uma sociedade renovada. A cultura e a formação de nossa sociedade estão inerentemente ligadas à atuação das universidades e faculdades.

Com este objetivo, refletiremos no próximo tópico sobre o conceito de ideologia, ao processo de mascaramento da realidade e sua influência no campo educacional.

2.5 Ideologia

Para elucidar o conceito de ideologia e para evidenciar seus riscos, recorreremos a Eric Voegelin, cientista político, considerado um dos grandes filósofos e historiadores do século XX. Também faremos breve incursão na defesa que o autor apresenta sobre a relevância do papel histórico, social e político da educação, tentando, por esta via, fortalecer nosso argumento relativo à importância da dimensão Estética e da atitude filosófica no campo educacional.

Voegelin acreditava no poder da educação estética, defendendo em seus trabalhos o valor de uma educação sensível e engajada com os problemas humanitários; seus diálogos filosóficos tinham como base a construção de uma educação que permitisse libertar as pessoas das ideologias, para “resgatar a realidade”, segundo sua expressão. Como filósofo e professor, ministrava aulas e defendia os ideais de uma sociedade mais justa e humana, mesmo correndo risco de pagar com a própria vida, haja vista que ele viveu em uma época de extrema barbárie, em que ocorreu o Holocausto, durante o período nazista.

Usaremos como fonte teórica a leitura de “Reflexões Autobiográficas” (2008) e “Hitler e os Alemães”, (2008), ambas com apontamentos importantes, para a argumentação que pretendemos desenvolver neste estudo.

O primeiro aspecto a destacar no pensamento deste autor é seu posicionamento em relação às ideologias. Segundo o autor, ideologia é concebido no sentido do obscurecimento da realidade, do que não corresponde ao real, em um estado ilusório, que se corrompe a verdade em benefício de algum interesse, político, social ou espiritual.

Voegelin traça um quadro de como a ideologia corrompe, destrutura a sociedade na medida em que estando as pessoas no estado de ilusão, seguem acriticamente ideologias plantadas pelos poderes vigentes, sendo estas responsáveis pelo morticínio de milhares de seres humanos. Em 1933, o autor publicou dois estudos que criticavam as raízes ideológicas do partido nazista, com os escritos: “Raça e Estado e o Estado Autoritário”, publicado na Alemanha e “Anamnese” – Da teoria da história e da política (VOEGELIN, 2009).

Voegelin, em sua atuação acadêmica, era opositor ao nazismo e contrário a qualquer ideologia por motivos intelectuais e espirituais, como é bem descrito em seus livros. Ele teve a coragem e a honestidade moral de assumir esta postura

contrária aos interesses do regime totalitário que se instalou na Alemanha com a ascensão de Hitler, não poupando esforços apesar de sofrer perseguição e ter que se mudar do país. Ele classifica o ditador como um ser estúpido, desprovido de brilho intelectual e que comandava uma nação de sonâmbulos, arruinados moralmente e que este estado moral teve o endosso da sociedade alemã e acabou por proporcionar uma das maiores bárbaries de toda a história da humanidade.

Em Reflexões Autobiográficas:

O fenômeno de Hitler não se esgota em sua pessoa. Seu sucesso deve ser situado no quadro geral de uma sociedade arruinada intelectual ou moralmente, no qual figuras que em outros tempos seriam grotescas e marginais podem ascender ao poder público por representarem formidavelmente o povo que as admira (VOEGELIN, 2008, p. 41).

Para Voegelin, houve uma culpa individual na sociedade alemã na ascensão de Hitler, por permitir, via ideologia política, todas as atrocidades não somente com os judeus, mas com outros povos, causando sofrimento, morte e destruição. Voegelin, em seus escritos, desmascara o mecanismo que permite às ideologias políticas corromper as nações, processo este que trata de inverter a realidade, manipulando as sociedades e promovendo a degradação.

Em tom autobiográfico, Voegelin afirma que ideologia não é ciência e que os ideais não substituem a ética. Ele denuncia, em sua crítica, o surgimento do nazismo, evidenciando a culpa de cada um dos alemães que ali estavam: jovens, velhos, intelectuais ou elite jornalística. Todos eram responsáveis pela situação de degradação moral em que se encontrava a Alemanha.

Esta é uma reflexão importante. O autor traz à tona a responsabilidade de toda uma nação no que se refere as atrocidades cometidas no Holocausto, não que se atenua a culpabilidade das ações de Hitler, mas no sentido de que houve um endosso por parte da população. É importante registrar a força avassaladora do poder da ideologia, a manipulação dos meios de comunicação, arregimentando toda uma estrutura de ideias que validaram esta barbárie. Neste aspecto, deslocando para o âmbito da educação brasileira, é relevante a reflexão sobre a atuação da ideologia dominante na condução da Educação Superior, atrelada à demanda de mercado e ao utilitarismo.

Devo dizer que a destruição da vida intelectual na Alemanha em geral e nas universidades em particular é fruto da destruição que pôs Hitler no poder e da destruição perpetrada sob este regime. [...] (aquilo de que Hannah Arendt chamou de “banalidade do mal”), tem grande importância para nós hoje, pois é possível encontrar fenômenos correlatos na sociedade ocidental (VOEGELIN, 2008, p. 41).

Com a frase citada acima de que: “é possível encontrar fenômenos correlatos nas sociedades” – o autor alerta que os fatos históricos não podem nem devem ser esquecidos. Em seus escritos ele destaca a enorme responsabilidade da educação, sendo, portanto, os fundamentos e alicerces que sustentam as sociedades. Voegelin trata de aguçar em seus alunos este sentido de responsabilidade e de desmascarar o poder da ideologia, oculta nos símbolos de linguagem.

Esta argumentação do autor vem ao encontro ao interesse desta tese, por reivindicar o papel social, político e histórico que a educação tem e da grande responsabilidade que isto representa.

O autor esclarece o porquê ser contra as ideologias, que ele denomina como: “Segunda Realidade” – sendo este um processo que mascara o real pela linguagem, em um mecanismo ilusório, criando uma realidade paralela. Nas palavras de Voegelin: “O terceiro motivo que posso precisar para o meu ódio contra as ideologias é o de um homem a quem agrada usar a linguagem claramente. Se há algo característico das ideologias e dos ideólogos é a destruição da linguagem.” (2008, p. 82).

Voegelin defende de forma categórica a relevância e os fundamentos da filosofia e ciência política criadas por Sócrates, Platão e Aristóteles.

No contexto de suas críticas às ideologias, Voegelin faz também uma análise forte e profunda da corrupção moral das universidades alemãs, assim como da sociedade alemã no período nazista. Entende que a situação de degradação moral é consequência, também, do resultado da educação. Com sua postura de filósofo e professor, Voegelin acredita que a educação deveria despertar a consciência dos alunos, em que destaca a reflexão sobre a responsabilidade moral de nossos atos. Seus estudos têm como base e intencionalidade a Filosofia, resumida na pergunta: Por que filosofar? E sua resposta é breve e precisa: “Para resgatar a realidade”. Este é também o objetivo do presente estudo, ou seja, trabalhar a filosofia no sentido de possibilitar o resgate da realidade, visando ao processo de cidadania.

Voegelin articula seus estudos com base nas obras dos filósofos: Platão e Aristóteles, com o objetivo de desenvolver a virtude, que abrange a capacidade do ser humano de dominar as paixões, sendo capaz de governar e comandar a si próprio - antes de comandar e exercer o governo sobre outros. Esta busca da virtude, do “domínio das paixões”, se vincula à possibilidade de uma educação da sensibilidade, do equilíbrio, na perspectiva estética. Voegelin faz uma crítica à forma como o niilismo influenciou as sociedades de uma forma negativa. Nestes termos, defende a filosofia e, em seu bojo, a estética como possibilidade de uma educação sensível, crítica, que promova a cidadania.

O autor argumenta sobre a importância da leitura filosófica da realidade. Neste sentido, consideramos a atitude filosófica como suporte imprescindível à educação. Atitude filosófica entendida como forma de aliar o conhecimento à sabedoria, usando os recursos da “maiêutica”, do diálogo, envolvendo a argumentação lógica.

Ele classifica como “Segunda Realidade” um estado em que se permanece na ilusão, sem condições de atentar para a realidade, vivendo dentro do processo ideológico. Ele considera essencial a abertura para o diálogo filosófico.

Voegelin também faz severas críticas a forma como há um culto excessivo ao ego, colocando o indivíduo acima de qualquer poder: “é inevitável que culminem com a morte de Deus, não porque Deus tenha morrido, mas porque houve uma rejeição da razão divina na revolta egofânica” (VOEGELIN, 2008, p.118).

Ele afirma que também o laicismo, com a substituição da Igreja pelo Estado, acabou por provocar mudanças na consciência humana, fundamentada somente em bases ideológicas. Foi retirada a atuação da religião, mas, em seu lugar, entrou o Estado e o egofanismo; no lugar de Deus, passou a ser cultuado o ego – o super homem.

Com o sentido de abordar a questão da ideologia e da atitude filosófica, Voegelin, lembra que:

O termo *filosofia* não tem significado em si mesmo, mas ganha sentido em oposição a *filodoxia*. Os problemas da justiça não se desenvolvem no nível abstrato, mas por oposição a concepções equivocadas de justiça que refletem a injustiça imperante na sociedade. [...] É nesta situação que o filósofo precisa encontrar homens como ele em uma comunidade que compreende tanto o presente como o passado. Embora sempre prevaleça um certo clima de opinião ideológico, há também, mesmo em nossa sociedade, uma ampla comunidade composta por estudiosos que não perderam o contato com o real e por pensadores que, sob o risco de perdê-lo, tentam recuperar esse contato (VOEGELIN, 2008 p.140 e 141).

O autor investe na possibilidade de se recuperar a realidade, de se sair do processo ideológico e do que ele denomina como “deformação existencial” com a postura do filósofo, investindo-se na educação formadora. Ele acredita que se poderá romper com o círculo intelectual dominante e encontrar a realidade que foi perdida, que é a tarefa da filosofia:

“Recuperar a realidade, resgatando-a da deformação a que foi submetida, exige bastante trabalho. É preciso reconstruir as categorias fundamentais da existência, da experiência, da consciência e da realidade” (VOEGELIN, 2008, p. 143).

Voegelin se apóia em Aristóteles, destacando a postura filosófica como necessidade para se refletir sobre os problemas de justiça que envolvem as sociedades. Neste contexto, podemos argumentar que a universidade pode ser um lugar importante de diálogo e debate a respeito dessa realidade. Nestes termos, destaca-se a formação docente como possibilidade de educação em suas diferentes dimensões, incluindo entre elas a estética. A formação docente se apresenta como elemento primordial para os currículos das Universidades e faculdades, pois interfere nos rumos da educação e da cultura em nossa sociedade.

A leitura de Voegelin traz à tona a questão da “Segunda Realidade”, do conhecimento de como ocorre o processo ideológico no qual a maioria acaba por viver em um estado de ilusão, bem como alienação do exercício da cidadania.

Continuaremos o estudo a partir do referencial de “Hitler e os Alemães” (2008). O autor esclarece que a atuação intelectual voltada somente para o efêmero, com o não reconhecimento da transcendência, propagado de um modo geral pelo niilismo, no sentimento de vazio, de abandono na existência, sem um propósito maior, leva ao caminho da desumanização do ser humano:

No que eles acima de tudo concordam é que o homem, e suas ações, deve ser entendido da perspectiva do poder, do conflito e do instinto. Eles concentram a atenção naquele nível de existência que, na ética cristã e clássica, está compreendido sob as *passiones*, as *concupiscentiae*, as *libidines* [...] (VOEGELIN, 2008, p. 335).

Sobre a questão da transcendência o autor revela que houve uma mudança na representação da realidade, sendo enfatizado o monopólio da “ciência” e da “experiência”, alterando o foco para o ser imanente e das coisas imanentes do mundo. Também se modificaram os símbolos da Filosofia, nos quais as experiências da transcendência eram interpretadas.

Notamos que ocorre dentro dele uma mudança imensa da ênfase na representação do que é a realidade. A realidade da razão e do espírito, que se revela nas experiências noética e pneumática, desaparece, e em seu lugar a ênfase é transferida para a experiência do mundo das coisas na existência espaço-temporal (VOEGELIN, 2008, p. 339).

Voegelin afirma que mesmo que os símbolos de transcendência sofram deformações e se tornem desacreditados e mesmo que: [...] “matem completamente Deus e expliquem que ele está morto, o ser divino permanecerá eterno e o homem terá ainda de lidar com sua vida selada pela criaturalidade e pela morte” (VOEGELIN, 2008, p. 340).

O autor comenta que o pensamento da não transcendência influenciou na cosmovisão das sociedades, comprometendo e obscurecendo os fundamentos da episteme clássica e favorecendo o egocentrismo.

E esta opacidade crescente foi ainda limitada pela atrofia da experiência no sentido da negação do interesse meditativo e da energia para a articulação dos reinos não existentes da realidade. Não houve mais nenhuma realidade meditativa vivente e, conseqüentemente, a linguagem da razão e do espírito tornou-se obscura até o ponto do famoso julgamento de valores, que do ponto de vista da experiência do mundo imanente não tinha nenhuma base na experiência crítica. A episteme no sentido clássico estava morta (VOEGELIN, 2008, p. 340).

Podemos considerar que o autor faz toda uma análise sobre a “Segunda Realidade”, da forma ideológica em que muitos vivem, pois a imagem de fantasia alterou a realidade, criando uma falsa ilusão. Desta forma, valores antes considerados sacros foram paulatinamente esvaziados, passando o ser humano a preencher sua vida com ilusões fugazes e que não lhe trazem alento, porque são falsas, passageiras.

Também podemos argumentar que dentro desta “Segunda Realidade” não conseguimos compreender a real percepção dos fatos, aquilo que realmente importa, pois, perdidos no estado de ilusão, na falsa imagem, nos prendemos a coisas, a objetos, aos bens de consumo, valorizando a riqueza, o poder e o prazer, acima dos valores eternos e espirituais. Desta forma, surge o sentimento de abandono, de angústia, impotência, pois os prazeres fugazes e efêmeros não substituem o prazer provocado pela beleza moral, pela virtude expressada em favor do outro e na alegria interior que brota do altruísmo.

Quando a fantasia de concupiscência muda a ênfase da realidade, ela sobrepõe uma falsa imagem da realidade. E quando o homem tenta viver nessa segunda realidade, quando ele tenta transformar-se da *imago Dei* em *imago hominis*, surgem conflitos com a primeira realidade, cuja ordem continuamente existe. [...] Já que a realidade inexistente não pode ser abolida, o espaço vazio que surge de seu descrédito tem de ser preenchido com o simbolismo da segunda realidade (VOEGELIN, 2008, p. 340).

Dentro deste panorama, Voegelin analisa que, desta forma, surge o fenômeno do sentimento de vazio, com a obrigação de viver sem ilusões de transcendência, o que acaba por acarretar o niilismo. O autor é categórico ao afirmar que a negação da realidade, ou seja, quando a realidade da transcendência passa a ser vista como inexistente, destrói desta forma a *imago Dei*. Nesta atmosfera intelectual em que a presença de Deus é anulada, o homem entra para o processo de egocentrismo que caminha para a destruição: o ser humano torna-se desumanizado.

A negação da realidade não existente da transcendência para o ser divino destrói a *imago Dei*. O homem torna-se desumanizado. O sofrimento da falta de sentido de uma existência abandonada por Deus leva a uma irrupção da fantasia concupiscente, a uma criação grotesca de um “novo homem” [...] (VOEGELIN, 2008, p. 341).

O autor comenta que a antiguidade clássica representada na figura de Platão, Sócrates, Aristóteles – dentre outros – acabou por ser destruída com o pensamento niilista, de forma a promover um egofanismo, em um estado de deificação do eu, entregue às paixões e hedonismo.

Voegelin revela, em sua análise, que a atmosfera intelectual em que foi abolida a transcendência criou um ser humano grotesco, que se considera um homem deus. Este estado de “negatividade” se apresenta como uma possibilidade,

dentre as causas do egocentrismo acentuado, verificado em nossa sociedade, no ambiente escolar e, por esta razão, é tema de estudo neste capítulo.

Uma última consideração do filósofo Voegelin, com a a leitura de “Reflexões Autobiográficas”, que representa a intenção desta tese: “Os filósofos clássicos, e esta foi sua grande descoberta, perceberam que o homem, longe de ser um “mortal”, é um ser que participa de um movimento em direção à imortalidade” (VOEGELIN, 2008, p. 173).

Voegelin acredita na necessidade da educação vislumbrar a transcendência, como mecanismo de escape do “estado de negatividade”, do niilismo e, em contrapartida, oferecer a importância dos valores espirituais eternos. Este tema relacionado ao “estado de negatividade” será objeto de reflexão em capítulo posterior, quando será abordado pelo filósofo Roger Scruton, por Gerd Borheim e Karl Jasper, autores que corroboram com argumentos relevantes e expressam o referencial teórico e o objetivo deste trabalho, como possibilidade de educação estética.

Diante do que foi argumentado, é importante ressaltar que as críticas de Voegelin que se referem ao marxismo foram suprimidas deste trabalho. Sabemos da relevância do materialismo histórico de Marx, também compreendido como materialismo dialético, que traz um entendimento da sociologia e que podemos classificar como essencial para o processo de cidadania, para a intervenção na sociedade; não há como se desconsiderar este aspecto, na medida em que Marx esclarece e estabelece que as relações sociais são mediadas pelos meios de produção, pelas condições materiais, dando conotação e forma a estas relações. Também por meio destas relações e interações há a construção da identidade social das pessoas, assim como o poder de atuação da coletividade.

Essa dialética permite compreender a História como não sendo estática, imutável, mas que pode ser transformada pela ação e intervenção das pessoas, agindo e modificando a realidade. Este entendimento e esclarecimento é crucial para esta tese, mesmo porque já tratamos no que se refere à ética, seu vínculo com a estética e para o processo de cidadania, de intervenção na sociedade.

É importante ressaltar que apesar desta relação dialética e influência gerada pelos meios de produção, pelas relações sociais, há, inegavelmente – ou execravelmente - também o poder e a consequência gerada pelas ideias, pelos pensamentos, pela ação filosófica, que interferem diretamente nas relações,

alterando padrões de comportamento e consequentemente a moralidade das sociedades. A História já nos mostrou em “Hitler”, a forma como ele manipulou as informações e articulou o processo ideológico.

Voegelin não trabalha com o conceito abstrato de sociedade, não trabalha com o sentido de responsabilizar uma nação inteira, mas antes exorta à consciência, a responsabilidade individual de cada um de nós. Este também é um fato importante se pensarmos na realidade brasileira, na não responsabilização das pessoas – na maioria das vezes – havendo antes uma culpabilidade que corresponde à sociedade ou ao Estado. O termo sociedade se torna então um termo abstrato, caindo na não identificação e responsabilização por atos ilícitos ou degradantes.

Quando compreendemos o grau de nossa responsabilidade individual, de nossos direitos mas também de nossos deveres – já abordado no que se refere à cidadania – há a possibilidade de saída da chamada “Segunda Realidade”. Esta “saída” significa compreender também os mecanismos ideológicos, a necessidade do conhecimento, aliado à atitude filosófica, com a sabedoria que permite a crítica, a dúvida, a insatisfação moral, ou seja, o caminho para virtude.

Podemos argumentar que vivemos na maior parte do tempo dentro da Segunda Realidade, ao repetirmos padrões de comportamento, em nos importarmos mais com o efêmero e passageiro, seduzidos pelo imaginário coletivo, cedendo aos apelos mediados pela indústria cultural, ao consumismo e hedonismo, no ter e não no ser. Desta forma, geralmente não atentamos para o real, o verdadeiro, para nossa condição de seres pensantes – os únicos na natureza. Somos seres que, apesar de “ínfimos” - parafraseando Karl Jaspers - sem a nossa presença a imensidão do universo sequer existiria. Só esta constatação já demonstra a nossa magnitude e grandiosidade.

Após os esclarecimentos sobre o conceito de ideologia, assim como das argumentações filosóficas que envolvem esta temática, passaremos ao âmbito do conceito de Estética - o mote de toda a pesquisa - sua influência nos valores, em nossa sociedade e a necessidade premente de se investir nesta dimensão.

A construção deste capítulo teve o intuito de fomentar o debate sobre estes cinco conceitos importantes: Epistemologia, Ética, Utilitarismo, Cidadania e Ideologia, que são de extrema importância na dimensão formativa, preparando desta forma para ingressarmos no próximo estudo: a Estética, tema fulcral e em que toda a tese está baseada.

2.6 Estética

A beleza pode ser reconfortante, perturbadora, sagrada e profana; pode revigorar, encantar, inspirar, atemorizar. Ela pode nos influenciar de inúmeras formas. [...] se há alguém indiferente à beleza, sem dúvida, é porque não a percebe. [...] Defendo que ela é um valor real e universal ancorado em nossa natureza racional, assim como defendo que o senso do belo desempenha papel indispensável na formação do nosso mundo. (SCRUTON, 2013, p. 7 - 8).

Esta parte do capítulo representa a base de toda a tese; visa analisar e compreender o conceito de Estética na atualidade, no campo educacional, abordando aspectos e questões atuais sobre o seu papel e relevância em nossa sociedade e sua influência em nossas vidas, no processo mimético – que será explicado posteriormente. O objetivo é mostrar como a dimensão Estética é importante na formação docente na Educação Superior e de como a educação vem se transformando em mercadoria, atendendo aos moldes de uma sociedade utilitarista, tema este já abordado anteriormente.

O estudo da Estética na Educação Superior tem como objetivo refletir sobre a formação docente, considerando a estética como um requisito fundamental para a preparação e atuação do professor em nossa sociedade. O investimento unilateral na dimensão epistemológica, ou seja, no conhecimento, embora relevante na sociedade contemporânea, não está se mostrando capaz de resolver os problemas do ser humano, tais como: a miséria, a injustiça, a desigualdade social ou a degradação do meio ambiente, como muitas vezes se pressupõe. Também diante dos acontecimentos que vivemos na atualidade e dos graves problemas que nossa sociedade vem enfrentando tais como: corrupção, cooptação, hedonismo, egoísmo exacerbado e a situação de exclusão e pobreza em que vivem milhares de brasileiros. Todas estas questões envolvem, além das dimensões epistêmicas e éticas, também a dimensão estética. Por conseguinte, há a necessidade de se pensar a formação docente, de uma forma tal que a atuação do professor possa reverter em promoção da cidadania e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e humana.

É de nosso entendimento que a formação estética, por representar o preenchimento de uma grave lacuna, hoje aberta com o privilegiamento unilateral da dimensão epistêmica, pode contribuir para uma educação emancipadora que

desperte o desenvolvimento nos alunos da criticidade e a sensibilidade para a virtude. Em outras palavras, o desejo de uma educação voltada para um mundo melhor e mais belo. Esta formação docente se faz primordial diante dos acontecimentos que vivemos na atualidade e dos graves problemas que nossa sociedade vem enfrentando, como já referimos anteriormente, tais como: corrupção, cooptação, hedonismo, egoísmo exacerbado e a situação de exclusão e miséria em que vivem milhares de brasileiros. Todas estas questões envolvem, além das dimensões epistêmicas e éticas, também a dimensão estética.

A Educação Superior pode direcionar sua atuação no sentido de promover esta formação, evidenciando os processos ideológicos, o mascaramento da realidade, assim como a manipulação da informação pela indústria cultural. Este estudo traz como reflexão os mecanismos que validam os valores disseminados em nossa sociedade pela educação instrumental e mercadológica hoje predominante. A arte, a cultura, enfim, a estética pode ser uma abertura para a intervenção, para o “resgate da realidade” perdida, como foi analisado na visão do filósofo Eric Voegelin.

Podemos afirmar que a sensibilidade tornou-se a filha abandonada que apenas mais recentemente, sob a ameaça dos riscos decorrentes do desenvolvimento da ciência e tecnologia, volta a ser discutida. Mesmo assim, ainda de forma tímida, uma vez que segue dominante o conhecimento instrumental e útil. As áreas relativas à estética, tais como a música e a literatura, enfim, o desenvolvimento da sensibilidade tornou-se secundário, não sendo essencial à formação das pessoas, ao desenvolvimento da sociedade e da economia.

Por esta razão, também na formação, nos vários níveis de escolaridade, a sensibilidade estética não ocupa lugar de relevância. Especialmente na Educação Superior o que importa é a aquisição de conhecimentos para otimizar a performance e a competitividade para o mercado.

Para a base teórica será usada a leitura do filósofo e escritor inglês Roger Scruton, cuja especialidade é a Estética, que apresenta uma visão contemporânea, com uma crítica a algumas idiosincrasias da arte moderna, com questionamentos importantes para este trabalho e com as possibilidades cognitivas que seu estudo pode gerar. Scruton destaca de maneira enfática o sentido e a importância da estética como contraparte essencial à dimensão racionalista, hoje elevada ao parâmetro exclusivo do agir humano. Sua análise é de relevância para este trabalho,

pois abrange uma leitura diferenciada no que se refere à Estética, ampliando a discussão sobre diversos aspectos.

Incluiremos neste trabalho, José Ortega y Gasset, filósofo espanhol, autor reconhecido pelo rigor conceitual e que tem como tema principal em seus estudos a estética.

O conceito de Estética é de difícil definição, sendo comumente interpretado pelo senso comum com a conotação relacionada somente ao que se refere aos padrões de beleza. Etimologicamente estética vem do grego *aisthesis* e significa “faculdade de sentir”, “compreensão dos sentidos” (ARANHA, 2009). Tradicionalmente, estética está relacionada à noção de beleza, sendo o adjetivo ‘belo’ que qualifica a beleza, e, no sentido filosófico, remete à virtude, aos valores, à ética. Os filósofos, desde Platão, da antiguidade ao classicismo, tentaram fundamentar a objetividade da beleza e da arte. Segundo Platão, a beleza é a única ideia que resplandece no mundo; ele reconhece o caráter sensível do belo, mas também afirma a sua essência ideal, objetiva (ARANHA, 2009).

Iniciaremos a análise do conceito de estética com a leitura de Ortega y Gasset (2012), que expõe a questão da desumanização da arte. O autor afirma que a arte atual não representa os dramas e paixões da vida humana, e, dessa forma, fica difícil para as pessoas compreenderem e se identificarem com a mesma. No classicismo a arte representou a vida cotidiana por meio das pinturas, esculturas, peças de teatro e expressavam os dramas humanos, traziam alento ou inspiração.

Segundo Ortega y Gasset, a nova arte seria aceita, pelo menos durante algum tempo, por uma minoria seleta, constituída de artistas ou adeptos do puro prazer estético. O autor não vê um futuro promissor para a mesma, pois acredita ser impossível desvincular a vida social ou pessoal do artista de sua criação e lhe parece destituída de êxito a tentativa de criar uma arte pura como pretende a nova geração de artistas. A explicação do filósofo para o insucesso da nova arte é que ela está fora da vida das pessoas e que não é possível um objeto estético que não represente algo para os seres humanos. A explicação mais contundente do autor é a de que essa nova arte não possui o valor da transcendência, como era a arte no passado.

Não entenderemos bem o caso se não virmos numa comparação com o que era a arte há trinta anos, e, em geral, durante todo o século passado. Poesia ou música eram então atividades de alto calibre: esperava-se delas pouco menos que a salvação da espécie humana sobre a ruína das religiões e o relativismo inevitável da ciência. A arte era transcendente num nobre sentido. Era-o por seu tema, que costumava consistir nos mais graves problemas da humanidade, e o era por si mesma, como potência humana que prestava justificação e dignidade à espécie (ORTEGA Y GASSET, 2012, p. 79 - 80).

Essa “transcendência” a que se refere o autor era importante na medida em que influenciava toda a sociedade, pois visava à elevação moral, à reflexão sobre a moralidade vivida pelas pessoas.

Para melhor esclarecer sobre o processo de degradação da arte e influência da mídia, a análise de Adorno e Horkheimer define a conhecida expressão “indústria cultural”, que, segundo estes autores: “[...] desenvolveu-se com o predomínio que o efeito, a performance tangível e o detalhe técnico alcançaram sobre a obra, que era outrora o veículo da ideia e com essa foi liquidada” (1985, p. 118).

A indústria cultural elimina da obra de arte seu potencial crítico ao transformá-la em mero objeto de consumo. Assim, a estética torna-se mais uma vítima da “vitória da razão tecnológica sobre a verdade”. A estética, nas suas mais diferentes formas de expressão, transformou-se em jargão que “se impõe tanto mais impiedosamente quanto mais a técnica aperfeiçoada reduz a tensão entre a obra produzida e a vida quotidiana” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 120).

Segundos estes dois autores:

Os grandes artistas jamais foram aqueles que encarnaram o estilo de maneira mais íntegra e mais perfeita, mas aqueles que acolheram o estilo na sua obra como uma atitude dura contra a expressão caótica do sofrimento, como verdade negativa (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 122).

Todo o texto de Adorno e Horkheimer sobre a “indústria cultural” representa um esforço para reconquistar o verdadeiro sentido social e crítico da estética. A arte não pode ser um simples passatempo, uma diversão como prolongamento do trabalho do capitalismo tardio. Não são raras as ocasiões em que nos deparamos com a arte que apenas imita a vida como distração ou anestesiamento frente ao sofrimento e as injustiças sociais. Músicas depreciativas trazem valores negativos, exaltando o que há de pior nos seres humanos. Muitas das assim chamadas obras de arte na verdade são, efetivamente, mera indústria cultural, ou seja, objetos de

consumo destituídos de seu valor mais profundo e do que deveria e deve ser a arte em termos de estética. Aos poucos a indústria cultural massifica os gostos e os sentidos, valores negativos paulatinamente vão se incorporando aos costumes e são validados pela sociedade de forma ideológica, mascarando o real.

Dessa forma, um questionamento: o que nos desperta uma arte que seja somente expressão de uma mercadoria, com o sentido do utilitarismo, mercadológico, ou de simplesmente causar aberração?

A estética está vinculada com a ética e afeta diretamente a sociedade na medida em que a arte entra no espaço social, no cotidiano escolar, com valores que são trazidos das obras de arte, das músicas que repercutem nos padrões de comportamento, no mimetismo que se evidencia. O nosso cotidiano está impregnado de valores negativos que são, muitas vezes, validados pela mídia. As músicas carregam conotações morais, crenças são validadas sem que tenhamos a real percepção. Aos poucos a indústria cultural massifica os gostos e os sentidos, valores negativos paulatinamente vão se incorporando aos costumes e são validados pela sociedade de forma ideológica, mascarando o real.

A estética possui uma grande influência na formação dos valores. No que se refere à música, podemos afirmar que a maioria das músicas de Rap ou Funk trazem letras degradantes e que imprimem a conotação do poder, do status, de bens de consumo de alto valor aquisitivo. Isto mexe com o imaginário coletivo, mensagens subliminares vão se incorporando no comportamento, solidificando a crença de que é necessário se adequar a este padrão de consumo, para a ostentação do status de riqueza e sensação de poder – conforme as letras sugerem. O chamado “Funk da ostentação”, como diz o título, faz a apologia ao poder, à obtenção de bens e riquezas de forma rápida, fugaz, com um grande incentivo ao consumo.

MC Daleste, nome artístico de Daniel Pedreira Sena Pellegrine, iniciou seu trabalho no funk no ano de 2009, compondo canções que faziam apologia ao crime, como “Bonde dos Menor” e “Apologia”. Depois dedicou-se a letras que exaltavam o poder e a riqueza.

Este aspecto de ostentação evidenciado pelo Funk também abrangeu o ritmo sertanejo – em um processo mimético - como podemos verificar em “Camaro amarelo” de Munhoz e Mariano: “Quando eu passava por você na minha CG você nem me olhava, agora eu fiquei doce igual caramelo, tô tirando onda de camaro

amarelo [...]”. Os artigos de luxo que envolvem alto poder aquisitivo são expressos nas letras e incentivados como forma de status assim como para conseguir a atenção das mulheres. Vejamos a letra de MC Dudu: “Eu tô que tô, eu tô na pista, eu tô ostentando mais do que o Eike Batista”.

São inúmeras as letras que fazem apologia ao crime, à corrupção, ao prazer e consumismo desenfreado – e outras tantas com letras obscenas, retratando a vulgaridade, de forma grotesca. Este processo de sedução é validado pela mídia, e, dentro deste estado de “Segunda Realidade”, muitos acabam aderindo a esta sedução para os bens de consumo de forma desenfreada. O poder, o “ter” em detrimento do “ser”, acaba sendo um padrão de moralidade, que visa o consumo exacerbado e o hedonismo. O cotidiano escolar - assim como a sociedade - reflete esse agir, seguindo com as ações miméticas, provocando, muitas vezes, a sensação de anestesiamento e de dispersão do real. A arte atual se atém geralmente às formas, ao sensual, ao fugaz, ao vendável, visa o sentido mercadológico, aos “jabás”, que são produzidos pela mídia para atender a este interesse de mercado - para conduzir a massa - como é o caso do “Funk da ostentação” e outros ritmos musicais que aderiram a este padrão vendável.

A música foi um importante instrumento estético no período da ditadura militar, de 1964 a 1985, em que músicos famosos expunham canções poéticas, com letras que questionavam e expunham o regime militar, como: Ivan Lins, Chico Buarque, Beto Guedes, Milton Nascimento e Geraldo Vandré – este foi severamente torturado e silenciado para sempre. Sabemos que o contrário também ocorreu, devido a este período, com canções que não expressavam a ditadura vigente, ou por ignorar a realidade ou por omissão.

Também podemos constatar que cantores que retratavam a música popular brasileira e tinham o trabalho artístico reconhecido, permanecem na atualidade no ostracismo. Muitos destes cantores que faziam sucesso estão na atualidade quase que no anonimato, pois a mídia decide quem irá fazer sucesso, qual produto será vendável. A arte paulatinamente vem sendo desumanizada, dessacralizada, como veremos em Roger Scruton. Músicos que fizeram parte da Bossa Nova, que traziam melodias e letras que eram expressão do há de melhor na música, da arte, não possuem no mercado o valor vendável da lógica utilitarista. Músicas também como expressão de deleite, do belo, que fizeram sucesso também em outros países pela

qualidade musical. Podemos destacar a presença de Flávio Venturino, Emílio Santiago – cantor já falecido – dentre outros.

Não se trata de gosto particular, mas de todo um sistema que decide o que devemos ouvir, o que devemos gostar, em que quase não há escolha, devido a forma sistemática com que somos bombardeados pela produção em massa do que é considerado como lucro – em um processo ideológico, quase que imperceptível para o leigo, que é seduzido pela mídia. Aos poucos os gostos vão se alterando, pois quase não há o que escolher – os ouvidos se acostumam até com o barulho. Esta arte – se assim a podemos considerar – com suas letras rudes, grotescas, incidem de forma subliminar no inconsciente coletivo e aos poucos os gostos se modificam e invadem também a esfera moral, refletindo no comportamento das pessoas. Sendo assim, a estética está vinculada à ética.

Podemos afirmar que a estética é uma das dimensões ontológicas do ser humano, incide nas decisões éticas, políticas e no campo social. A Educação Superior poderia investir no estudo e no debate das questões estéticas, fomentando o esclarecimento a respeito do sentido e importância da estética frente à manipulação da indústria cultural em curso e suas consequências para a moralidade de nossa sociedade. A atuação das universidades e faculdades pode contribuir no sentido de que a formação prepare o professor, abordando a educação na perspectiva da estética.

Ortega y Gasset evidencia outra questão sobre o que entendemos por realidade e como a compreendemos, ou seja, a função ideológica imposta à arte.

Na minha opinião, o característico da nova arte, “do ponto de vista sociológico”, é que ela divide o público nestas duas classes de homens: os que a entendem e os que não a entendem. [...] A nova arte, pelo visto, não é para todo mundo, como a romântica, e sim vai desde logo dirigida a uma minoria especialmente dotada (ORTEGA Y GASSET, 2012, p. 22 - 23).

O autor explica que esta nova arte imprime nas pessoas que não a compreendem um sentimento de inferioridade, de humilhação e em que se sentem excluídas. Ao contemplarmos uma arte que nada representa, que não possui significado, de incompreensão da obra, geralmente desperta um sentimento de impotência, de ignorância e exclusão:

Habituada a predominar em tudo, a massa se sente ofendida em seus “direitos do homem” pela nova arte, que é uma arte de privilégios, de nobreza de fibras, de aristocracia instintiva. Onde quer que as jovens musas se apresentem, a massa as escolhe (ORTEGA Y GASSET, 2012, p. 23).

Ele explica que: “durante século e meio, o “povo”, a massa, pretendeu ser toda a sociedade (ORTEGA Y GASSET, 2012, p. 23). Afirmo que se a nova arte não é inteligível para todos, então é porque os recursos utilizados não são para os seres humanos, pois ela está deformada, desumanizada. “Longe de o pintor ir mais ou menos entorpecidamente à realidade, vê-se que ele foi contra ela. Propôs-se decididamente a deformá-la, romper seu aspecto humano, desumanizá-la” (ORTEGA Y GASSET, 2012, p. 41). Em outra passagem, Ortega y Gasset é enfático: “Por toda parte saímos no mesmo: fuga da pessoa humana. Os procedimentos da desumanização são muitos” (ORTEGA Y GASSET, 2012, p. 55).

Embora a intenção original do autor não fosse criticar naquele momento os excessos da arte moderna, podemos estender sua crítica ao paradigma da arte brasileira atual. Os argumentos do autor sobre a desumanização da arte, da deformação que aparece nas muitas obras de arte e de sua influência na vida das pessoas, também se evidencia na arte brasileira, nos quadros, muitos com pinturas que nada revelam ou inspiram, não possuem significado – parecendo manchas, ou aberrações. Também na música aparece esta degradação, canções construídas sem o menor refinamento musical, com letras degradantes e palavras obscenas. Também não remetem à reflexão ou quiçá trazem alento para nossas dores ou aflições. Ao contrário, exploram o que há de pior nos seres humanos assim como espalham um padrão moral de valores negativos que acabam por influenciar a cultura brasileira.

Com o sentido de avançar no estudo, passaremos para a análise do filósofo inglês Roger Scruton, com a obra: “Beleza”, em que o autor traz argumentos importantes para fundamentar o conceito de Estética. Apesar do título do livro, em nenhum momento o autor define o que seja a beleza, movimentando seu trabalho dentro da linha filosófica, em um terreno que instiga à reflexão e nos remete à virtude.

O que é de relevância para este trabalho é a afirmação de Scruton de como a educação estética é imprescindível para o momento que vivemos e de como a arte

influencia nossas vidas, por meio dos padrões de comportamento que entram em nossa cultura. Estes valores refletidos pela arte acabam por moldar nossa sociedade, e, por este motivo, este trabalho investe na proposta de formação docente no Ensino superior como possibilidade de reverter este quadro.

Segundo Scruton a experiência do belo é gratuita, não visa utilidade, pois responde a uma necessidade humana, social. A obra de arte, no que se refere à música, à pintura ou sob outra forma, sempre teve o significado de despertar emoções, de suscitar sentimentos, o deleite, a admiração ou ainda - o que diretamente tem maior relevância - o de elevação moral, diferentemente do que vem ocorrendo na atualidade.

Scruton comenta que a estética é um dos ramos da Filosofia que se ocupa do belo. Todavia, vem ocorrendo um fenômeno desde o século passado, em que o conceito de obra de Arte sofreu transformações de tal forma que materiais sem expressão, somente aglutinados, tais como: tijolos jogados, camas desarrumadas, mictórios, copos e outros infinitos tipos de objetos, são considerados obras de Arte. Apesar de serem comuns, são validados pela comunidade artística, expostos em museus e alvo de olhares, tanto admirados quanto espantados. Obras que, na maioria das vezes, não têm significado algum, mas que expostos figuram como obra de arte.

O autor analisa que há a necessidade do retorno ao “belo”. Para sustentar sua posição, ele perpassa as obras desde Platão a Kant e afirma que o objetivo da Arte - sendo expressa em poesia, música, escultura ou arquitetura - era a busca da beleza, da virtude, no sentido filosófico, universal, equivalente ao bem e à verdade. Ele remonta a Platão, quando indica a beleza como via de acesso ao transcendente.

Este acesso ao transcendente aparece como possibilidade da educação estética oferecer a oportunidade de o ser humano não se ater somente ao materialismo, ao individualismo, concentrando-se somente em seus interesses e aos de seus familiares; pode ser o vislumbre de nossa imortalidade e de que todos somos dignos de respeito e merecedores de uma vida plena, sem misérias, fome, com direito à nossa humanidade. A promoção da virtude, o domínio das paixões – aparece como necessidade fundamental no campo educacional; este aspecto vem sendo desconsiderado, sem a relevância necessária pelos moldes da atual educação e formação docente e que podemos constatar pelos graves problemas morais que a nossa sociedade vem enfrentando. A estética pode preencher a

lacuna deixada na educação, que se ateve ao modelo tecnicista e voltada para os interesses do mercado. Não podemos mais ser complacentes com o tipo de educação evidenciada na maioria das escolas brasileiras e que se reflete na sociedade.

Scruton esclarece que a beleza não deve ser rejeitada como um sentimento meramente subjetivo daquele que a contempla, mas antes, que ela é fundamental para uma vida bem vivida e que sem este aspecto da estética nosso mundo não seria um lar para nossa espécie. O autor também argumenta que existem inúmeros lugares inabitados, pois exprimem tanta feiúra que ninguém deseja conviver nestes espaços.

Nossa necessidade de beleza não é algo de que podemos prescindir sem que nos tornemos incapazes de nos contentar como pessoas. Ela é uma necessidade que surge de nossa condição metafísica de indivíduos livres que buscam seu lugar num mundo partilhado e público. Podemos vaguear alienados, ressentidos, desconfiados e receosos por este mundo ou podemos nos sentir à vontade nele, permanecendo em harmonia com os outros ou com nós mesmos. A experiência da beleza nos orienta neste segundo caminho: ela nos revela que estamos à vontade no mundo [...] um lugar adequado a seres como nós (SCRUTON, 2013, p. 183 - 185).

A reflexão proposta por Scruton nos remete às reflexões sobre a influência da estética; ele também reflete sobre a questão funcional na arquitetura, que visa à praticidade, da adequação acima da estética, produzindo lugares que cultuam a feiúra, deprimentes, desabitados, como já foi citado.

[...] “belo” está longe de ser o único adjetivo que empregamos ao fazer esse tipo de julgamento. Elogiamos as coisas por sua elegância, por sua complexidade, por sua pátina; admiramos uma música por sua expressividade, sua disciplina, seu ordenamento; apreciamos o agradável, o elegante e o atraente - e muitas vezes depositamos muito mais confiança nesses juízos que na afirmação desqualificada de que algo é belo (SCRUTON, 2013, p. 23).

Roger Scruton debate sobre um fato extremamente importante e que é o cerne de sua crítica: a argumentação de que quando Marcel Duchamp, um século atrás, assinou em um urinol comum um nome fictício de “R.Mutt,” e o expôs como obra de Arte, intitulado “A fonte”, inaugurou desta forma uma “tendência”. “A arte tomou para si a tocha da beleza, correu com ela por um tempo e acabou deixando-a cair nos mictórios de Paris” (SCRUTON, 2013 p. 107).

Segundo o autor, esta “tendência” vem afetando e se refletindo nas sociedades. “Este ato deixou um resíduo de ceticismo. Se tudo pode ser considerado arte, qual o propósito e mérito de conquistar esse título?” (SCRUTON, 2013, p. 107).

Diante deste quadro, podemos refletir sobre a capacidade da arte, de retratar a realidade ou para nos elevar acima dela, suspender o cotidiano, nos inspirar, motivar para algo belo, virtuoso - ou simplesmente para nos remeter a um momento de tranquilidade.

Scruton relata que nos séculos XVII e XVIII, a arte, a poesia, tinha por objetivo a beleza, a inspiração, a transcendência. Beleza era tida como um valor, como bondade ou compaixão. Depois de Duchamp, a arte passou a ser usada para chocar, seja qual for o custo moral. As músicas se tornaram ofensivas, vulgares, como se a beleza não tivesse espaço em nossas vidas. Este aspecto também se revela na arte brasileira.

O autor assevera que a partir do século XX a arte, deixando de buscar a beleza, passou a promover um culto à feiúra, além de ter por objetivo a originalidade a todo custo, sem maiores preocupações em como isto afetaria nossa sociedade. Este fato ultrapassou as artes plásticas, contaminando também a arquitetura, que segundo Scruton se tornou desalmada e estéril, explicando, desta maneira, a quantidade de prédios abandonados e depredados na Grã-Bretanha e de lugares inabitados. Ele enfatiza que ninguém consegue conviver em lugares tétricos, sombrios, sem beleza. Ele reflete também sobre a questão da intencionalidade e da ideologia relacionadas à Estética, que também foi abordada em Voegelin.

Seria ingênuo, porém abordar o campo da estética como se a tradição marxista não houvesse exercido alguma influência em sua definição. Versões da crítica marxista aparecem em Luckács, Deleuze, Bourdieu, Eagleton e muitos outros, continuando a exercer influência sobre os cursos de humanidades das universidades inglesas e americanas. Em cada uma de suas versões, essa crítica nos coloca diante de um desafio. Caso só consigamos justificar o *conceito* de estética como se ele fosse uma ideologia, o juízo estético não possui fundamento filosófico nenhum. A ideologia é adotada em virtude de sua utilidade social e política, e não por sua verdade. Mostrar que determinado conceito – o sagrado, a justiça, a beleza, o que for – é ideológico é solapar suas pretensões à objetividade, é sugerir que não há nenhuma sacralidade, justiça ou beleza, mas somente uma crença em cada um desses elementos – uma crença que nasce sob determinadas relações sociais e econômicas e que desempenha um importante papel em sua consolidação, mas não resiste às transformações circunstanciais (SCRUTON, 2013, p. 72).

Pela citação fica clara a posição de Scruton sobre a influência da Estética, de sua importância, apesar da ideologia marxista tê-la distorcida, rebaixando-a ao patamar de meras relações burguesas. Ele afirma ainda que o fundamento filosófico do conceito de estética é essencial para a sociedade e chama a atenção para a “dessacralização” do mesmo; esclarece também que a “verdade” do conceito de estética está acima de sua possível utilidade.

Para arrematar esta visão crítica, aduz ainda o autor:

Se quiser desprezar o interesse estético por ser algo que pertence à ideologia burguesa, é à você que caberá descrever a alternativa não burguesa em que a atitude estética seria de algum modo redundante e as pessoas não mais precisariam encontrar refúgio na contemplação da beleza. Nada disso jamais foi feito. E nem poderia (SCRUTON, 2013, p. 73).

Dessa forma, ele coloca o ônus da prova para os detratores da estética como um valor autônomo e fundamental.

A leitura de Scruton também pode ser complementada por meio de um documentário de sua autoria, com o título homônimo de sua obra “Beauty” e que esclarece sua perspectiva da estética. Scruton rememora com melancolia a cidade onde nasceu, um vilarejo com construções vitorianas, pitorescas com base no “belo”. Ele afirma que vivemos rodeados de feiúra e alienação; a beleza foi essencial por mais de 2000 anos e os filósofos retratavam que ela promove e molda o mundo, deixando-o parecido com o nosso lar. A beleza não é algo subjetivo, mas sim uma necessidade do ser humano. O autor nos apresenta a estética como essência espiritual para o que ele classifica como fuga desse “deserto espiritual”, um retorno ao lar. A bela obra de arte traz entre tantos outros, consolo nas tristezas, afirmação na alegria e mostra que a vida vale a pena.

Ele argumenta que com o culto à feiúra, o caos na vida moderna é exposto ao invés de trazer alento ou a transcendência e que Duchamp criou um padrão quando expôs “O Urinol” e o exibiu ao mundo; ele quis zombar da arte, mas na verdade foi interpretado de outra forma, mostrando que qualquer coisa ou objeto poderia ser considerado arte. A arte perdeu assim seu estatuto sagrado, não tendo mais um padrão moral e espiritual elevado. O que era para chocar o mundo se tornou vazio, repetitivo e chato. Assegura ainda que, se a obra de arte nada mais é do que uma ideia, que qualquer um pode ser um artista e qualquer objeto uma obra de arte, não existe então a necessidade da habilidade, da criatividade, da beleza, do ofício.

Neste aspecto, fazendo um contraponto dentro do que foi analisado em Ortega y Gasset e de Scruton, podemos analisar que eles não fazem referência a arte que foi elaborada com o intuito de chocar, de chamar a atenção para a proporção de barbárie, de massacre, como é o caso das Guerras Mundiais, do Holocausto, da truculência contra Hiroshima e Nagasaki, dentre outros acontecimentos que chocaram o mundo. Podemos afirmar que mesmo no passado, apesar da arte expressar a transcendência e a elevação moral, existia também a arte voltada para a guerra, com músicas para rituais ou para evidenciar uma realidade. Podemos citar o pintor Pablo Picasso, que em sua obra “Guernica”, usa a distorção, a desconstrução com o sentido de chamar a atenção para o “ensaio de Hitler”, que, usou esta cidade para experienciar sua grande intenção, que era a “Segunda Guerra Mundial”, matando milhares de pessoas. Também é importante ressaltar que no momento em que Duchamp expõe o “UrinoI”, seja com a intenção de chamar a atenção para a questão da arte, do que seria considerado arte, acabou gerando uma outra conotação, inaugurando um momento em que ao contrário da indignação, houve uma validação desta desconstrução da arte, de sua banalização e dessacralização. Após estes esclarecimentos, é importante ressaltar que os autores chamam a atenção para o que acontece com esta arte, que não é compreendida, do sentido de impotência diante de algo que a maioria não compreende e do que este tipo de arte pode causar. É inegável a influência da arte nos valores, na forma tácita em que ela altera padrões de comportamento, estando a estética inerentemente vinculada à ética, à moralidade.

Neste sentido, na atualidade, podemos afirmar que há este esvaziamento do sentido da arte. Fazendo um paralelo com a sociedade brasileira, podemos afirmar que a influência de Duchamp se verifica também na arte, na dimensão estética e relacionada ao utilitarismo. Não podemos conceber que se questione sobre qual a utilidade da beleza, do amor, da bondade, da amizade ou da virtude. Muitas vezes, há um movimento no sentido de se quantificar ou medir os valores positivos.

Retornando à análise de Scruton: “A arte nos comove porque é bela, e parte de sua beleza advém do fato de ela significar algo. Ela pode ser significativa sem ser bela, mas para ser bela precisa ser significativa” (SCRUTON, 2013 p. 127 e 128).

Para o filósofo vivemos em uma época egoísta, individualista ao extremo, em que cada um está ocupado exclusivamente em garantir o próprio prazer e esta individualização se deve a esta inaugurada “tendência” da arte. Por mais de dois mil

anos, segundo ele, a Arte serviu como remédio para os problemas da sociedade, uma maneira tanto de relatar como de escapar da infelicidade da vida cotidiana. Atualmente, em vez disso, a beleza saiu de cena e a Arte não serve de refúgio, mas reverbera elevado grau de egoísmo.

Scruton aponta o culto à feiúra e o pragmatismo como as principais causas do problema e que a Arte, ao abandonar a beleza, perdeu seu principal objetivo: o de fazer com que atribuamos sentido à vida, nos consolando em nossas misérias, tristezas, trazendo alento, esperança ou ainda inspiração.

[...] há tanta objetividade em nossos julgamentos da beleza quanto há em nossos julgamentos da virtude e do vício. A beleza, portanto, tem raízes tão profundas quanto a bondade. Assim como a virtude, ela também nos fala do contentamento humano: não daquilo que queremos, mas do que devemos querer porque assim a natureza exige (SCRUTON, 2013, p. 158).

Segundo o autor, não somos governados somente pelas necessidades práticas, com o sentido da utilidade; temos também as necessidades morais, espirituais. Ele coloca a beleza no patamar da virtude, como um valor importante em nossas vidas. Scruton afirma que não se pode priorizar a utilidade, sem levar em conta o valor da estética; se priorizarmos a beleza, o que construirmos será útil para sempre. O autor coloca a harmonia, a beleza, como valores imprescindíveis para que sejamos transportados do cotidiano para outras esferas, para que nos sintamos acolhidos, para momentos atemporais.

Scruton aborda a questão das artes como funcionais, afirmando: “Elas podem cumprir essa função de modo recompensador, estimulando o pensamento, enriquecendo o espírito e conquistando para si um público fiel que as procura a fim de encontrar consolo e inspiração” (SCRUTON, 2013, p. 109). Ele argumenta que há um peso moral característico da arte e que, muitas vezes, transmite frieza e insensibilidade, estimulando para o que há de pior nos seres humanos.

Imagine um mundo em que as pessoas só rissem da desgraça alheia, o que ele teria em comum com o mundo do *Tartufo*, de Moliere, das *Bodas de Fígaro*, de Mozart, do *Dom Quixote*, de Cervantes [...] tratar-se-ia de um mundo degenerado, um mundo em que a gentileza humana não encontraria mais respaldo no humor, em que um aspecto inteiro do espírito do homem teria se atrofiado e se tornado grotesco (SCRUTON, 2013, p. 110).

Scruton faz a revelação do que se tornaria o mundo sem a presença da sensibilidade, com o escárnio diante da desgraça alheia. Todavia, se fizermos um paralelo com a nossa cultura, perceberemos que muitos valores negativos são apregoados pela mídia; esta “degeneração” a que se refere o autor já acontece, muitas vezes, em nossa sociedade, com atos de grosseria, de atitudes de insensibilidade diante da dor alheia.

O cotidiano, geralmente, condiciona, anestesia as pessoas de tal forma que a maioria não fica chocada com injustiças, misérias, com a dor alheia; quase não há espaço para se expressar – e praticar a virtude, com valores tais como: alteridade, compaixão ou altruísmo.

Scruton nos mostra como os padrões de comportamento vão sendo imitados, como a arte influencia e é refletida pela mídia. Podemos concluir que este comportamento e aspecto “grotesco” vêm aparecendo de forma rotineira nos programas televisivos, tais como: “Vídeo cacetadas”, da “Rede Globo”, “Te peguei”, da “Rede TV”, ou o antigo “Topa tudo por dinheiro”, do “SBT”, Sistema Brasileiro de Televisão, programas estes em que se explorava - e ainda se explora - a miséria humana, retirando a dignidade inerente aos seres humanos, alçando estes valores negativos, tais como: escárnio, maldade, egoísmo, truculência, insensibilidade e outros tantos, a um processo de repetição, de validação. O processo mimético entra em cena e ao invés da solidariedade diante de um perigo ou agravante, ocorre o riso desmedido, sem censuras, sem valores. Um valor negativo exposto pela mídia como sendo aceitável, acaba sendo reproduzido pela maioria, em um processo mimético, sem maiores questionamentos, como gado junto à boiada, segundo a canção: “E o o vida de gado, povo marcado, eh, povo feliz”, parafraseando o cantor Zé Ramalho, em: “Admirável gado novo”.

Dentro desta linha de raciocínio, não há muito o que se esperar no plano da moral e da moralidade refletida em nossa sociedade ou no ambiente escolar, pois diariamente valores negativos são abordados e validados pela mídia.

Scruton aborda ainda a questão moral na estética, em que ele faz uma diferenciação entre a arte erótica e a pornografia, sendo esta última a dessacralização do corpo e que coloca os seres humanos no mesmo patamar moral dos animais, da prostituição.

Podemos considerar que a pornografia é grave tanto no sentido de retirar e desconsiderar a dignidade humana, quanto no sentido da permissividade,

esvaziando o sentido do respeito, tratando de forma leviana e vulgar as relações humanas, colocando-as no patamar das relações entre os animais.

“O ataque à pornografia é o ataque ao interesse a que ela serve – o interesse em ver as pessoas reduzidas a seus corpos, objetificadas como animais, reificadas e obscenizadas” (SCRUTON, 2013, p.176).

Ele aborda uma questão importante quando fala da arte e da pornografia. Comenta sobre a Vênus de Botticelli, que não é erótica: “ela é uma visão da beleza celeste, uma vista que advém de esferas superiores, um chamado à transcendência” (SCRUTON, 2013, p. 168 e 169). E, “Ao distinguirmos a arte erótica da arte pornográfica, na verdade estamos distinguindo dois tipos de interesse: o interesse pela pessoa corporificada e o interesse pelo corpo, os quais ao meu ver são incompatíveis” (SCRUTON, 2013, p. 169).

O autor faz uma severa crítica à indústria da pornografia, tratando de esclarecer e diferenciar esta da arte erótica, que diferentemente da pornográfica, não trata o ser humano como mercadoria, mas simplesmente retrata a beleza pura.

“A imagem pornográfica é como uma varinha mágica que transforma sujeitos em objetos e pessoas em coisas; assim, acaba por tirar-lhes o encanto e destruir a fonte de sua beleza” (SCRUTON, 2013, p.174).

Podemos verificar que a estética abrange a moralidade; aparece vinculada com os costumes e culturas de cada povo ou sociedade, modificando, alterando comportamentos, validando novas condutas ou costumes. No passado o terreno da imoralidade era restrito, com espaço e público reservado no que tangia a estes assuntos, sendo mais difícil o acesso à pornografia e outros; na atualidade quase tudo é permitido, sem restrição de idade, de horário, pois na era da internet qualquer um pode acessar arte ou pornografia, geralmente sem maiores problemas ou punições. As crianças e os adolescentes ficam, desta forma, mais expostos a valores negativos, haja vista que, na maioria das vezes, acessam a internet e outros dispositivos sem a supervisão de um adulto; também quase sem refletir sobre os programas e seus conteúdos e os valores tácitos que eles trazem.

A condenação da prostituição não era apenas beatice puritana; tratava-se do reconhecimento de uma verdade profunda, qual seja: a de que você e seu corpo não são duas coisas distintas, de modo que vender o corpo endurece a alma. E aquilo que se aplica à prostituição aplica-se também à pornografia. Ela não é um tributo à beleza humana, mas sua dessacralização (SCRUTON, 2013, p. 175).

Por meio da análise de Scruton, podemos concluir que a estética vem sendo modificada, com valores negativos sendo validados por meio da arte e assimilados pela maioria das sociedades, em um processo lento e arduo e quase sempre sem que tomemos consciência.

Fazendo um paralelo com o Brasil, no que se refere aos valores trazidos pela arte, podemos fazer uma reflexão sobre as letras das canções que representavam as mulheres, há 30 anos, em que se retratava a graciosidade, a beleza e em que a mulher era enaltecida e reverenciada por meio das letras das canções: “Tú és, divina e graciosa estátua majestosa”, parafraseando a canção “Rosa” de Pinxiguinha, transformando-se na atualidade em: cachorra, apetitosa e outros tantos apelidos depreciativos, apregoados e afirmados pelas canções – se assim as podemos chamar. Estas letras que trazem conotações pejorativas ou que literalmente depreciam as mulheres, “dessacralizando-as”, sendo tratadas como objeto de desejo, como “coisas”, acabam por invadir também o ambiente escolar, validando os valores negativos.

Geralmente não há uma reflexão sobre estes “valores” que são trazidos pela arte; os jovens tratam apenas de copiar esta valorização do sensual, do fulgar, do prazer imediato, vulgarizando e banalizando o corpo, considerado como templo sagrado em um passado não muito distante. Paulatinamente, outros tantos conceitos e valores considerados sacros, foram sendo esvaziados, em que podemos citar: o professor, os pais, a família ou mesmo a religião, esta, não com o caráter de proselitismo religioso, mas pela qualidade de exortar e refletir sobre os valores negativos, sobre a necessidade da virtude, do domínio das paixões.

A crise moral por que passa nossa sociedade está relacionada diretamente à falta de uma educação que atente para a sensibilidade de uma estética. Nesse sentido, entra a possibilidade da educação permeada pela estética como forma de promover a reflexão e levantar questões importantes sobre os valores que estão sendo validados por nossa sociedade, mudando padrões de comportamento e incorporando-se à cultura brasileira. Só o conhecimento não nos torna cidadãos; a sabedoria, a compaixão, a virtude, também são requisitos para o equilíbrio entre a razão e a sensibilidade, proposta neste trabalho.

É bem verdade que a arte também pode brincar com efeitos ilusionistas, como faz Bernini ao esculpir Santa Teresa em êxtase ou Massaccio, ao retratar a Santíssima Trindade. No entanto, nesses casos a ilusão é um recurso dramático, uma forma de deslocar o observador para regiões celestiais, nas quais pensamento e sentimento se libertam de seus vínculos mundanos (SCRUTON, 2013, p. 115 e 116).

O autor aborda a estética como possibilidade de contemplação, de elevação moral, por desafiar, incomodar e nos arrebatara para longe da rotina cotidiana. “A arte não é moralmente neutra, mas possui uma forma própria de emitir e justificar afirmações morais (SCRUTON, 2013, p. 143).

Além disso, a beleza humana pertence à nossa corporificação, e por isso a arte que “objetifica” o corpo e o retira da esfera das relações morais nunca consegue capturar a verdadeira beleza da forma humana. Ao dessacralizar a beleza das pessoas, ela dessacraliza a si mesma (SCRUTON, 2013, p. 176).

Scruton argumenta que a dessacralização acaba por macular e negar a experiência do amor. É uma tentativa de refazer o mundo como se o amor não fizesse parte de nossas vidas. Uma cultura sem amor teme a beleza porque o amor a perturba. Dessa forma, profana-se o sagrado, ou seja, retira-se a dignidade do corpo, colocando-o como mercadoria, como “moeda de troca”, transformando o ser humano no que ele denomina como “coisa no mundo”. O autor comenta que esta dessacralização aconteceu também com a música, sendo este fato também atestado em nossa sociedade.

Tenho utilizado, aqui, a palavra “dessacralização”, evocando assim o exame do sagrado [...] Dessacralizar é corromper o que de outro modo poderia ser isolado na esfera das coisas consagradas. Podemos dessacralizar uma igreja, uma mesquita, um cemitério, uma tumba, tal como imagens, livros e cerimônias sagradas. [...] e até mesmo um ser humano (SCRUTON, 2013, p. 184).

Desta leitura, podemos inferir que o ser humano virou objeto de troca, e sendo assim, ele pode ser substituído. Isto ocorreu com o professor, saindo do sagrado para o profano, tendo sua profissão dessacralizada.

A dessacralização é uma espécie de defesa contra o sagrado, uma tentativa de suprimir suas reivindicações. Na presença de objetos sagrados, nossas vidas são julgadas, e no intuito de escapar desse julgamento destruímos aquilo mesmo que parece nos acusar (SCRUTON, 2013, p. 186 - 187).

O autor faz observações antropológicas, quando afirma que o juízo estético é parte integrante da cultura e pode nos conduzir a um mundo de ideais elevados. Ele coloca a ascensão da estética como antídoto para a degradação de valores em que vivemos. Arremata seus argumentos com estas palavras: “Ao usar a cultura como instrumento de dessacralização, os adultos neutralizam suas reivindicações: ela perde toda a sua autoridade e passa a auxiliá-los na conspiração contra os valores” (SCRUTON, 2013, p. 194).

Scruton, comenta a questão do prazer e dos vícios, de nos deixarmos dominar pelas paixões, pela perda da dinâmica emocional, transformando as pessoas em viciados no prazer imediato. Ele indica que a mídia sabe como usar os recursos dos circuitos viciantes, mantendo as pessoas com os olhos grudados na tela. Faz uma conclamação para a educação estética e para refletirmos sobre o estado da arte atual, com a dessacralização que acaba por corromper:

A arte se opõe aos efeitos do vício, no qual a necessidade de estímulos e excitações cotidiana bloqueiam o caminho que conduz à beleza, ao colocar no centro do palco atos de dessacralização. O porquê de esse vício se mostrar tão virulento hoje é uma questão interessante: qualquer que seja sua explicação, porém, meu raciocínio pressupõe que ele é inimigo não somente da arte, mas também da felicidade, e que todo aquele que se importa com o futuro da humanidade deveria estudar como recuperar aquela “educação estética” – como a descreve Schiller – que tem o amor à beleza como objetivo (SCRUTON, 2013, p. 197 - 198).

A volta da educação estética é defendida por Scruton como fundamento de nossa história, como mecanismo crucial para a intervenção nas sociedades.

Para finalizar sua análise sobre a estética, Scruton apresenta a questão do *kitsch*, sobre o que este movimento representa. O *kitsch* é o modelo que invade as obras de arte de uma cultura, em um movimento em que as pessoas passam a preferir as pompas sensoriais da crença em detrimento ao que verdadeiramente se crê. É empregado usualmente nos estudos de estética; são cópias feitas a partir de objetos de determinada cultura erudita e que se destinam à reprodução em massa, sendo um produto da industrialização. O autor define como:

[...] aquela enfermidade que podemos identificar instantaneamente sem jamais conseguirmos definir com precisão e cujo nome austro-húngaro vincula-a aos movimentos de massa e aos sentimentos coletivos do século XX (SCRUTON, 2013, p. 198 - 199).

Argumenta que não foi somente a civilização cristã que foi submetida à *kitschificação*, assim como diversas culturas tiveram suas crenças e seus ídolos derrubados, retirando-lhes o sentido sagrado, sendo, portanto, dessacralizados. Cita o movimento que alterou a música na Índia, com a invasão do som eletrônico, retirando o som atonal e na literatura com os sutras e os puranas, em que sua posição sagrada e visão sublime foi profanada por publicações em quadrinhos infantis.

Afirma que a degradação da arte nunca foi tão manifesta e que a forma de degradação, de dessacralização, é na verdade o *kitsch*, que invadiu não somente o mundo da arte, como também o da religião:

Em poucas palavras, o *kitsch* não nasce como fenômeno artístico, e sim como uma doença de fé. Ele começa na doutrina e na ideologia e só depois infecta todo o universo cultural. A disneyficação da arte é apenas um dos aspectos da disneyficação da fé – e ambas envolvem a profanação de nossos valores mais elevados (SCRUTON, 2013, p. 201).

Scruton denuncia o exemplo da Disney para afirmar que o *kitsch* não traz um excesso de sentimentos, mas o contrário, pois o mundo do *kitsch* é um mundo sem coração e em que a emoção se aproxima dos estereótipos doces, que nos permitem prestar um tributo ao amor e à tristeza sem que, todavia sintamos estes sentimentos. Afirma ainda que foi por este movimento que surgiram os horrores da Guerra, do Holocausto, do Gulag. Ele argumenta que foi a partir do *kitsch* que a arte se dessacralizou, transformando-se em uma falsa arte. Alega também que este movimento culminou no culto ao niilismo, que acabou reduzindo e rebaixando nossa humanidade.

Sobre a questão do niilismo - tema este já abordado em outros autores que endossam o argumento da educação na dimensão estética como tentativa de se reverter o egocentrismo acentuado - assim como a degradação de valores, a educação estética seria a possibilidade de reverter este quadro de valores negativos.

Como mecanismo de intervenção para o momento em que vivemos, ele coloca a beleza, a estética, como ascensão para a vida superior, para a virtude:

A arte afinal, não pode viver no mundo do *kitsch*, um mundo de bens a serem consumidos [...] A verdadeira arte é um chamado à nossa natureza superior, uma tentativa de afirmar aquele outro reino em que a ordem moral e espiritual prevalece. Nele, os outros existem não como bonecas submissas, e sim como seres espirituais cujas exigências são intermináveis e inevitáveis. Sem a busca consciente da beleza, corremos o risco de resvalar num mundo de prazeres viciantes e de dessacralizações rotineiras, em que o valor da vida humana não é mais percebido com nitidez (SCRUTON, 2013, p. 202).

Este estudo teve como base as argumentações de Scruton e Ortega y Gasset, devido ao suporte teórico e filosófico que corrobora este trabalho. A dimensão estética se apresenta como proposta de uma educação emancipadora, como atitude filosófica, como possibilidade de abrir caminhos para que se reflita sobre a moralidade de nossa sociedade e para se “resgatar a realidade”, conforme vimos em Voegelin.

Uma última citação de Scruton que endossa o intuito desta tese, da necessidade da educação estética:

Numa época em que a fé está em declínio, a arte dá contínuo testemunho da fome espiritual e dos anseios imortais de nossa espécie. É por essa razão que a educação estética é mais importante hoje do que em qualquer outro período de nossa história. [...] Até mesmo para o incrédulo, portanto, a “presença real” do sagrado é um dos dons mais sublimes da arte (SCRUTON, 2013, p. 198).

A questão que envolve o sagrado também contribui para que se reflita sobre a realidade vivida por nossa sociedade, em que quase nada é sagrado; o corpo – colocado como um “templo sagrado” pelo cristianismo - é explorado como mercadoria; a família, a autoridade dos pais, do professor - tema já abordado anteriormente - foram dessacralizados, esvaziando de seu sentido e importância na educação - assim como a função social da religião, na medida em que esta refletia sobre a virtude.

Podemos concluir que a arte foi e está sendo utilizada como mecanismo ideológico. Hitler fez sua campanha nazista, veiculando por meio da mídia a desumanização dos judeus, imprimindo propaganda antissemita, manipulando toda uma nação. Pinturas e desenhos retratavam os judeus em tom de escárnio com o sentido de desmoralizar e marginalizar, segregando-os; aos poucos o povo foi internalizando estas ideias, em um processo mimético e ideológico. Na atualidade, os veículos de informação, muitas vezes, continuam a manipular nossos

juízos e percepções, nos alijando do que acontece na realidade, ficando esta mascarada.

A educação estética traz a perspectiva de sensibilizar e mobilizar para os valores; a empatia, o ato de nos colocarmos no lugar do outro, de sentir a sua dor, atentando para a dignidade e humanidade, é uma das bases que nos faz agir dentro dos princípios morais.

Será analisado posteriormente o tipo de educação implantada no Brasil - que atendia aos interesses utilitarista e mercadológico, voltada ao tecnicismo. Podemos concluir que este tipo de educação não tem se mostrado capaz de corresponder ao que se almeja para uma sociedade mais justa e digna, tamanha a proporção de degradação moral que presenciamos na realidade brasileira. A formação docente tem esta responsabilidade.

Scruton faz parte do arcabouço teórico que endossa a necessidade de uma educação na dimensão estética, como tentativa de atingirmos o ponto nevrálgico vivido na atualidade: o egocentrismo e o hedonismo. O autor defendeu a urgência da educação estética, que se apresenta como um “antídoto” para o momento em que se vive. Podemos considerar também como necessidade de se romper com a barbárie, de redirecionar o olhar. Também foi oferecido um panorama de como as sociedades foram influenciadas negativamente por uma cultura materialista e niilista, segundo a leitura do filósofo Eric Voegelin e que acabou disseminando uma cultura “egofônica”, com pessoas egocêntricas, voltadas para seus direitos e interesses pessoais.

Como última reflexão, rememorando um encontro que tive em um curso da Oficina Cultural Grande Otelo de Sorocaba, proporcionada pelo “Maestro Eduardo Ostergren”, regente da Orquestra Sinfônica deste município, ocasião em que ele fez aos músicos presentes a seguinte questão: “Se o governo de uma cidade tem uma verba, deverá ele direcioná-la para sanar a fome da população ou para investir na cultura, na música, na arte - qual seria o correto a fazer?”

Após um pesado silêncio – talvez não tivéssemos respostas ou não compreendêssemos a altura da questão estética - ele respondeu: “Se investirmos somente em recursos para acabar com a fome, o povo – sem cultura – já estará morto!”.

Como proposta de experiência estética, finalizando este capítulo, a música: “Órfãos do paraíso”, do cantor e compositor Milton Nascimento, com interpretação de Marcus Vianna (2005).

*Órfãos do sonho Brasil
catem os restos nas sobras da vida
Nas cinzas da esperança
As brasas da chama que nunca apagou
Venho inventar um novo país
Colar pedaços de sonhos de amor
Anjos, Arcanjos, Espadas de fogo
nos levem de volta aos portões, do paraíso...*

No próximo capítulo será abordada a perspectiva da Estética na Educação Superior - como possibilidade de intervenção nas bases da formação docente.

3 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

A intenção deste capítulo é reforçar a importância do estudo da dimensão Estética como base de um novo equilíbrio da formação nos cursos da Educação Superior, tendo como pressuposto que esta formação será relevante para o processo de cidadania em nossa sociedade. Tendo como eixo central o conceito de Estética, pretendemos mostrar como a educação vem seguindo a trajetória tecnicista, voltada aos interesses do mercado, incorporando uma ideologia que mascara a realidade, alijando as pessoas do processo de formação cidadã. A sociedade se divide em ricos e pobres, privilegiados e miseráveis, refestelados e famintos; entre mansões, abundância, fartura e desperdício, espremem-se milhares de pessoas mal alimentadas, sem moradia, condenadas ao lixo e à sujeira. Uma sociedade esteticamente feia, que ofende e fere a sensibilidade e a dignidade humanas. A pergunta que nos conduz é como e em que medida a educação superior se relaciona favorável ou desfavoravelmente com este cenário.

Iniciamos, tentando compreender o que ocorre na Educação Superior, dentro do contexto da sociedade atual, tendo em vista o paradigma de uma educação voltada para o tecnicismo, para a demanda de mercado, dentro do contexto da Universidade do quase-mercado. A proposta é tornar plausível a perspectiva da Estética na formação docente em nível Superior, em termos da apropriação do conhecimento. O pressuposto dessa dinâmica argumentativa é que a dimensão do formativo se apresenta como base da educação emancipadora. Educação estética como possibilidade de sensibilizar, de despertar para as mudanças necessárias em nossa sociedade, de sinalizar os desequilíbrios que afligem os seres humanos. O equilíbrio - conforme já ensinava Aristóteles na “Ética a Nicômaco” - é central ao conceito de virtude. Neste sentido, podemos dizer que a estética é fundamental para o ser humano e a sociedade virtuosa. Promover os valores, a justiça, a cidadania coincide com a dimensão estética do ser humano e da sociedade. O propósito não é enveredar pela história da Educação Superior, mas nos situar no contexto da cultura brasileira, destacando a dimensão estético-formativa nesse campo da educação.

3. 1 Orientações ideológicas - BIRD.

Com o objetivo de mostrar as interferências de orientações ideológicas relacionadas ao campo educacional, será mencionada brevemente a atuação do Banco Mundial, sua atuação, direcionando as políticas educativas em nome de posturas e interesses político-econômicas.

Comentaremos a atuação do BIRD: Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, mais conhecido como Banco Mundial e os fundamentos ideológicos que alicerçam sua atuação nos países subdesenvolvidos, e, em especial, na educação brasileira. Esta atuação do BIRD aparece com o sentido de abrir a reflexão sobre a condução da educação brasileira, para que possamos analisar a política do quase-mercado.

Como fundamentação, será usada a obra: “O Banco Mundial e as Políticas de Educação no Brasil”, de Livia De Tommasi, Mirian Jorge Warde e Sérgio Haddad, que analisam a atuação do BIRD assim como sua influência e caráter ideológico nos rumos da política educacional brasileira.

Essa necessidade de se comentar a atuação do Banco Mundial no que se refere à questão política e de interferência nos rumos da educação brasileira tem o caráter de fomentar o debate sobre as influências deste órgão, assim como de outros mecanismos que definem as políticas sociais brasileiras, principalmente no que tange à educação e ao processo ideológico.

A influência do BIRD acontece desde sua criação, em 1944, com o caráter estratégico e de abrangência no processo de reestruturação neoliberal para os países em desenvolvimento por meio de políticas de ajuste estrutural (TOMMASI; WARDE; HADDAD;1998).

O Banco Mundial exerce profunda influência nos rumos do desenvolvimento mundial. Sua importância hoje deve-se não apenas ao volume de seus empréstimos e à abrangência de suas áreas de atuação, mas também ao caráter estratégico que vem desempenhando no processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento, por meio de políticas de ajuste estrutural (TOMMASI; WARDE; HADDAD;1998, p. 15).

O Banco Mundial atua como agência financiadora de projetos para a área de infra-estrutura econômica, desde o final da década de 40, e os Estados Unidos sempre tiveram um grande peso na gestão e atuação do mesmo. Os estatutos do

Banco Mundial estabelecem que a participação e execução de suas políticas estão atreladas ao aporte de capital, influenciando, desta forma, nas votações e decisões. Desta forma, isto tem assegurado aos EUA a presidência do Banco, desde sua fundação assim como sua hegemonia absoluta, ditando normas de acordo com seus interesses.

Nos anos 80, com a emergência da crise de endividamento, o Banco Mundial e o FMI começaram a impor programas de estabilização e ajuste da economia brasileira. Não só passaram a intervir diretamente na formulação da política econômica interna, como a influenciar crescentemente a própria legislação brasileira (TOMMASI; WARDE; HADDAD; 1998, p. 20).

A partir destas considerações, pode-se inferir que se havia influência na elaboração das leis brasileiras, obviamente no plano educacional era mais fácil ainda projetar sua atuação.

[...] o Banco Mundial tornou-se o guardião dos interesses dos grandes credores internacionais, responsável por assegurar o pagamento da dívida externa e por empreender a reestruturação e abertura dessas economias, adequando-as aos novos requisitos do capital globalizado (TOMMASI; WARDE; HADDAD; 1998, p. 21).

Foi dentro deste contexto que surgiram os programas de ajuste estrutural:

O objetivo dos programas de ajuste é assegurar o pagamento da dívida e transformar a estrutura econômica dos países de forma a fazer desaparecer características julgadas indesejáveis e inconvenientes ao novo padrão de desenvolvimento (neoliberal) (TOMMASI; WARDE; HADDAD; 1998, p. 23).

A partir dos anos 70, a importância do Banco Mundial ampliou-se, quando passou a constituir uma das mais relevantes fontes de financiamento para o setor social. Ele atua junto com o FMI – Fundo Monetário Internacional - na condução dos ajustes estruturais para a reforma dos Estados-membros rumo ao globalismo econômico. Também como articulador da relação econômica entre os países em desenvolvimento, inclusive no que tange à negociação da dívida externa e à abertura comercial exigida no processo de globalização. O BIRD vem ampliando suas funções no sentido de atuar como órgão político central e alguns temas como: desenvolvimento sustentável, equidade, pobreza, passam a fazer parte do discurso que fundamenta o seu processo de financiamento.

Estas instituições estão postas a serviço de interesses econômicos:

Ou seja, a recente ênfase no combate à pobreza tem um caráter instrumental onde os programas sociais visam garantir o suporte político e a funcionalidade econômica necessários ao novo padrão de crescimento baseado no liberalismo econômico” (TOMMASI; WARDE; HADDAD; 1998, p. 27).

Fica evidente pelo texto acima que a articulação do Banco Mundial visa formar capital humano e não o desenvolvimento de programas para melhorar a qualidade da educação ou para ajudar as regiões subdesenvolvidas. Segundo Tommasi, Warde e Haddad, é necessário conscientização e o fomento de ações da sociedade civil que evidenciem transparência nas atuações do Banco, envolvendo a participação de todos, exigindo não somente maior democratização do Banco, mas também o empenho do governo brasileiro para prestação de contas da atuação destas instituições. Neste sentido, os autores sugerem que os recursos do Banco Mundial para nossa nação deveriam servir à promoção de políticas que erradiquem a pobreza e reduzam a desigualdade social. Esta leitura também evidencia o contexto da realidade da educação brasileira e a atuação do Banco Mundial, assim como os interesses e conveniências políticas.

Resumindo, o Banco Mundial é uma instituição paradoxal. Seus recursos, a natureza dos seus objetivos e o alcance da sua ação são de caráter essencialmente público, mas sua prática é predominantemente a de um grande banco comercial privado. Sua lealdade nominal é ao conjunto dos países-membros, mas em termos reais o Banco é sempre presidido por um norte-americano e suas políticas coincidem principalmente com os interesses dos governos e das elites do mundo industrializado, sobretudo dos EUA (TOMMASI; WARDE; HADDAD; 1998, p. 70).

Podemos argumentar, no que se refere à participação do Estado nas políticas públicas, que esta se reduz ao que se denomina “Estado mínimo”, seguindo a diretriz do liberalismo econômico ou, em termos atuais, do neoliberalismo. Há uma minimização do Estado no que se refere às políticas sociais, aos recursos destinados à saúde, à educação, à redução da pobreza, da fome, e, em contrapartida, há toda uma política de respaldo aos interesses capitalistas. O Brasil tem acompanhado estas estratégias de atuação em que o Estado, muitas vezes, auxilia financeiramente bancos falidos, mas não investe no que deveria ser prioritário: educação e saúde.

Ficam evidentes os mecanismos ideológicos que conduzem, não raras vezes, a política educacional brasileira, atingindo consideravelmente a Educação Superior, que acaba geralmente seguindo a ordem do mercado. O conhecimento vem sendo usado como mercadoria, voltado aos interesses do mercado, de forma ideológica e em que acaba por validar uma educação voltada para o utilitarismo. Desta forma, é relevante a reflexão sobre o contexto da sociedade neoliberal em que estão inseridas as instituições superiores, sobre o conceito de ideologia e a forma como diversos mecanismos atuam na condução da educação brasileira. Este capítulo oferece uma abertura para a proposta de se pensar a formação docente na dimensão estética como prioridade, como requisito básico para a apropriação do conhecimento, como possibilidade de saída da “Segunda Realidade”, segundo Voegelin, contribuindo para o processo de cidadania.

No próximo tópico, trataremos a questão do utilitarismo nas universidades, da educação entendida como mercadoria.

3.2 A Universidade do quase-mercado.

Para a intenção deste estudo, recorreremos a Pedro Goergen (2005), que faz uma análise sobre o tipo de educação adotada pelas universidades e que influencia nossa sociedade, sendo esta uma educação utilitarista e que não promove a formação humanística. Assim se questiona o fato da educação não proporcionar uma formação capaz de sensibilizar para o propósito de nossa existência, da grandeza de nossa responsabilidade enquanto seres pensantes que somos, da necessidade do engajamento de todos no compromisso com a cidadania, na busca de uma sociedade renovada.

Deve a educação contribuir apenas para a formação de um sujeito preso em si mesmo que não se abre para a transcendência, nem para o outro ou para a natureza a não ser para conhecê-los, dominá-los e explorá-los pelo interesse e para uso próprios? Deve a educação fomentar a formação de indivíduos submissos e adaptados ao sistema político-econômico que comprovadamente não atende aos requisitos mínimos de justiça social, equidade e democracia? Ou deve a educação formar cidadãos críticos, conscientes de sua responsabilidade para a construção de uma sociedade mais humana e justa? (GOERGEN, 2005, p. 13 - 14).

Goergen aborda a necessidade do conhecimento, da responsabilidade moral que compete a cada um de nós, em todos os segmentos da sociedade.

A moralidade social exige o aporte crítico da filosofia, da antropologia, da história, da ciência política, do direito, da teoria educacional, das ciências da comunicação, da sociologia, da psicologia, da economia, da epistemologia e da teologia, tanto para desvendar suas armadilhas cínicas, quanto para construir um espaço público no interior do qual se realize um amplo debate ético sobre os princípios a partir dos quais se julgam as decisões e as ações. Dizer que a responsabilidade é de todos não significa dizer que ela não é de ninguém. Ao contrário, significa que cada segmento social, cada instituição, cada indivíduo deve assumir responsabilidade moral em seu âmbito de atuação (GOERGEN, 2007, p. 740).

O autor revela a perspectiva primordial do engajamento de todos os segmentos da sociedade na tarefa da formação moral, não responsabilizando somente a escola. Ele afirma a necessidade da educação formal não se ater somente à transmissão de conhecimentos, mas a de abranger também a educação moral que conduz ao processo de cidadania.

Por sua inegável influência sobre a formação das futuras gerações, cabe aos setores diretamente envolvidos com a educação, como a família, a mídia e a escola, um papel particularmente relevante na reforma moral da sociedade. Na reflexão que farei a seguir, volto a atenção para o sentido da formação moral na educação formal, tentando argumentar, de um lado, contra a tese de que a escola é a responsável pela formação moral de seus alunos, no sentido de um enquadramento ou disciplinarização moral e, de outro, contra a idéia de que a educação formal deve limitar-se à tarefa técnica de transmissora de conhecimento. Ao contrário desses dois mandamentos, freqüentemente defendidos, desejo argumentar a favor de uma educação moral do sujeito que implique, ao mesmo tempo, a tematização crítica do ethos que, com seus conceitos, tradições e costumes, representa o espaço que legitima a atuação moral desse sujeito/cidadão (GOERGEN, 2007, p. 740).

Goergen, destaca o papel e a influência da tradição, da cultura na formação moral da sociedade. Ele traz para a pauta de debate o estado de degradação moral, da banalização da vida e evidencia a saída do cenário da transcendência para a entrada do estado de imanência. Isto posto, podemos considerar que esta substituição da transcendência – vista como princípio primordial no passado - gerou influências negativas no estado atual das sociedades; há todo um processo de enaltecção da matéria, do ter, em detrimento de valores espirituais e eternos, não havendo mais o sentido de profundo respeito pela vida, considerada antes em sua

imortalidade e sacralidade. A felicidade só é reservada para uma parte da sociedade, pois para muitos é o estado de miséria, sem direito à saúde, a mercê da sorte.

A contradição entre a abundância e a miséria gera um ambiente de barbárie que violenta as relações em todos os espaços da vida: na família, na escola, nas ruas, nas empresas, nas relações internacionais. Em todos esses âmbitos observa-se uma incrível banalização da vida porque a vida é demais. A partir da modernidade, a plenitude da vida já não deveria ser buscada na transcendência, mas na imanência. Ora, se o sentido da vida se esgota na felicidade terrena e se esta não puder ser alcançada senão por alguns, a vida (pelo menos para muitos) perde o sentido e não merece ser respeitada como valor (GOERGEN, 2007, p. 742).

Goergen considera que a formação moral do professor, com a consciência de seu papel político e social, é de extrema relevância, pois influencia diretamente na forma com que o docente atua no âmbito educacional.

Na outra ponta da relação formativa, encontra-se o professor que, a exemplo das crianças ou dos jovens, também está exposto às permanentes influências do meio. Não se pode imaginar que para se realizar um projeto de educação moral seja suficiente a manifestação de bons propósitos e a conclamação de professores para que eles assumam seu papel de formadores. É preciso, antes disso, que os docentes tenham uma correspondente formação, que tenham passado por um processo de conscientização de sua própria moralidade, de seus ideais e sentidos de homem, de mundo e de vida, dos fundamentos que orientam seu julgar e agir, para só então, e a partir daí, pensarem no papel que lhes cabe como agentes da formação moral (GOERGEN, 2007, p. 749).

Goergen argumenta que o professor, juntamente com a equipe escolar, representa o verdadeiro agente de educação moral, dentro da perspectiva estética, que está inerentemente ligada à ética – e que tem a capacidade de despertar a consciência crítica, a sensibilidade capaz de promover mudanças na sociedade. Evidentemente que para que o ambiente escolar consiga caminhar dentro desta proposta, não podemos deixar de mencionar a necessidade da práxis formativa docente na Educação Superior.

Mais ainda: como agente de formação moral, o professor não fala sozinho, mas com ele fala todo o contexto escolar, ou seja, na educação moral escolar está sempre envolvida a escola como um todo. Na verdade, é este todo, com suas diferentes vozes, desde o diretor ao funcionário, desde os conteúdos aos procedimentos didáticos, desde os momentos formais aos lúdicos, que representa o verdadeiro agente da educação moral. Formar professores com sensibilidade moral significa familiarizá-los criticamente com as imagens de mundo, de ser humano, de meio ambiente, com conceitos como liberdade, responsabilidade, respeito, tolerância; significa despertar neles a sensibilidade para as formas mais dignas, justas, belas e felizes de se viver, de modo que eles, por sua vez, possam despertar em seus alunos sensibilidades semelhantes. Esta perspectiva ético-estética abandona o sentido regulador, enquadrador e identificador da ética tradicional para despertar nos jovens a percepção e a responsabilidade diante da desestetização que representa a miséria, a injustiça, a fome, enfim, a barbárie (GOERGEN, 2007, p. 749 - 750).

Goergen analisa a necessidade da formação moral dos docentes e evidencia um valor imprescindível não somente no âmbito educacional, como para toda a sociedade: a justiça. Podemos considerar que este valor faz parte da história e é condição antropológica dos seres humanos.

Nesse cenário, a tarefa da educação moral coloca-se numa nova perspectiva de formar um sujeito moral, portador de uma consciência crítica que lhe permita uma permanente percepção e avaliação da pertinência dos códigos, normas, tradições, na perspectiva da liberdade e da justiça. [...] Por isso, formar sujeitos morais não significa, pelo menos não significa apenas, transmitir esse ou aquele valor, exigir esse ou aquele comportamento, mas contribuir para tornar o indivíduo um sujeito crítico, político, reflexivo. Compete ao professor despertar nos seus alunos o desejo de ser um sujeito moral. Esse é fundamentalmente um processo dialógico, argumentativo, de convencimento. Ninguém pode obrigar alguém a ser um sujeito moral contra a sua vontade, nem mesmo mediante as mais severas ameaças ou sanções, pela simples razão de que a liberdade é condição *sine qua non* da moralidade (GOERGEN, 2007, p. 752 - 753).

Esta constatação do cenário atual em que se encontra nossa sociedade, analisando que deve haver um empenho da educação no sentido de tentar reverter o quadro atual de degradação de valores, de extremo individualismo e hedonismo.

Essa situação de um certo marasmo moral confere incrível atualidade à pergunta formulada por Hobbes: “Por que os homens devem atuar de outra forma que não seja em função de seu próprio proveito imediato?”. Esse é o ponto nevrálgico e a dificuldade maior da educação moral hoje. Enquanto tudo se foca no indivíduo, nos seus interesses, nos seus desejos, vantagens e prazeres, a educação moral precisa, remando a contracorrente, cultivar o respeito, a responsabilidade e a justiça. Nesse sentido, a educação moral torna-se uma tarefa complexa que envolve o grande desafio da contrafaticidade, uma vez que a tendência educacional dominante é a da acomodação, da adaptação, do enquadramento das pessoas a uma realidade orientada pelos interesses do sucesso pessoal, da posse de bens

e do exercício do poder. Tal tarefa torna-se ainda mais difícil se levarmos em conta que o cuidado do indivíduo consigo mesmo passou a representar, desde a modernidade, não mais a negativa renúncia do eu, comum na moral cristã, mas uma conquista positiva de constituição do eu. Temos então a ambivalente exigência de, ao mesmo tempo, promover o desenvolvimento do indivíduo, com sua liberdade e autonomia, e despertar nele o espírito de socialidade respeitosa, tolerante e responsável. Encontrar um equilíbrio entre os interesses individuais e as necessidades sociais não é, de modo algum, uma tarefa simples (GOERGEN, 2007, p. 755 - 756).

Esta reflexão vem ao encontro da necessidade da educação estética, como mecanismo de promover o resgate de alguns valores imprescindíveis para a sociedade. Ele coloca o conceito de justiça como o cerne para o caminho da virtude. Goergen faz uma análise a respeito da necessidade de se repensar as estruturas da sociedade e reivindica a responsabilidade de cada um de nós; também evidencia o papel da escola na promoção e resgate de certos valores e do compromisso político e social para com a sociedade.

[...] a tarefa da educação moral não é apenas um compromisso dos pais, da escola ou de uma outra instância qualquer, mas um compromisso da sociedade como um todo e de todas as suas instituições políticas, jurídicas, midiáticas e também educacionais [...]. O caminho certamente não é nem curto nem fácil. Nem se deve imaginar que seja possível formar os sujeitos para depois termos uma sociedade mais moralizada. A formação das pessoas e o repensar das estruturas profundas de nossa sociedade são duas faces de um mesmo processo. É preciso empreender um grande debate da coisa pública, do espaço público como o âmbito de discernimento moral, em que o conceito de justiça assume centralidade e se torna o conceito definidor da mais elevada virtude da ética contemporânea. E a escola, em todos os seus níveis, tem uma fundamental contribuição a dar: promover a renovação moral do indivíduo e da sociedade, no sentido de uma ordem mais justa (GOERGEN, 2007, p. 759 - 760).

Após estas importantes considerações, abrangeremos a questão das universidades, da política do quase-mercado. Podemos considerar que no Brasil existem três modelos de instituições de educação superior: públicas, privadas e comunitárias. Na maioria delas a educação é ministrada por instituições de natureza privada. Os lucros destas instituições retornam aos investidores particulares, de acordo com os interesses privados, atrelados à lógica do mercado - em que o conhecimento é, portanto, usado como mercadoria.

No texto “Universidade e Avaliação – entre a ética e o mercado”, José Dias Sobrinho (2002), afirma a necessidade de uma ética compatível com o avanço da arte e da ciência, que não esteja subjugada aos interesses das oligarquias, de grupos econômicos e outros imediatismos nocivos à atmosfera acadêmica. A

avaliação não pode ter o papel controlador, mas antes ter um compromisso ético, a serviço da autonomia das universidades. O autor se mostra contrário a práticas que preveem o modelo simplista de avaliação, exemplificado no “Provão”, sendo, segundo sua visão, necessário um trabalho de auto-conhecimento, de aprendizado institucional, em um processo contínuo e permanente, global e democrático, validado politicamente e capaz de identificar as potencialidades da instituição. Dias Sobrinho critica severamente a forma como acontecem as avaliações institucionais, reivindicando que haja práticas de ensino e de pesquisa que criem espaços públicos para a reflexão crítica de afirmação profissional dos professores e pesquisadores.

O autor esclarece ainda que o conceito de Universidade parece simples, mas carrega muita complexidade; é uma instituição social historicamente representada por disputas ideológicas e políticas, representada e produzida pela sociedade. Dias Sobrinho afirma que, conforme as configurações ideológicas dominantes, a universidade foi concebida com diversas funções, mas sempre com o sentido da formação, da produção do conhecimento e do desenvolvimento da sociedade. Aqui se encontra o ponto crucial do presente estudo: se sabemos da atuação das universidades, de sua relação intrínseca com a formação da cultura em nossa sociedade, fica mais que evidente a necessidade de se pensar uma formação que privilegie o âmbito da educação estética.

Com a crescente positivação da vida, o desenvolvimento inigualável das tecnologias, o alargamento constante das fronteiras do conhecimento, o predomínio dos valores do mundo econômico e as transformações que agregam complexidade à sociedade atual, as universidades em todas as partes tendem a priorizar a funcionalidade relativamente ao mercado, ou seja, à reprodução da vida prática. Estreita seus vínculos com a indústria, estabelece relações íntimas com o setor produtivo, preocupa-se exacerbadamente com a capacitação para o trabalho, privilegia a performatividade, o conhecimento útil, operacional e aplicável (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 17).

Diante deste quadro, podemos concluir que as universidades atuam, seguindo diretrizes ligadas aos interesses e às demandas de mercado, às regras do utilitarismo em que não há a preocupação primordial com uma práxis formativa; a função estética, do equilíbrio, da justiça e da promoção da cidadania, está hoje fora de questão. Há um empobrecimento na atuação das instituições superiores na medida em que esta ocorre desconectada com a formação intelectual, não prevê a

apropriação reflexiva do conhecimento, pois está atrelada à lógica do mercado e para uma formação tecnicista.

Desta forma, podemos questionar como fica a formação docente e o conhecimento que deveriam promover a formação profissional e cidadã - que, como sabemos, interfere nos rumos da sociedade - e deveria ser o paradigma central. Com base nesta lacuna, reportamo-nos à educação estética no sentido de se reverter esta educação mecanicista e resgatar nossa humanidade, na promoção de uma sociedade equilibrada, harmoniosa e mais justa.

Uma forte relação com o conhecimento, de um lado, responde às exigências do mundo econômico e da organização da sociedade. Até mesmo as necessidades mais básicas da humanidade, como a quantidade e a qualidade dos alimentos, água potável, saúde, moradia e saneamento dependem muito do desenvolvimento dos conhecimentos e da evolução sempre renovada das técnicas. Mas, por outro lado e para além disso, os processos de aquisição e produção do conhecimento devem também colaborar para a socialização, desenvolver o pensamento reflexivo e crítico. [...] Mas, não se pode omitir que, através dos processos de aprendizagem também se constroem, em maior ou menor grau, uma relação com a ciência e a consciência das posições políticas e éticas relativas à vida dos indivíduos na sociedade (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 18).

Para o autor, o significado da educação, da atuação das instituições em nível Superior, envolve conceitos cruciais, relevantes, pois deveria haver um compromisso com a formação plena do indivíduo, com a responsabilidade social e política de cada um de nós. Dias Sobrinho reforça a intenção deste estudo, no que se refere à busca de uma educação emancipadora e que não visa somente à utilidade:

Formação humana plena comporta várias dimensões: técnica, ética, política, social, enfim, tudo o que tem a ver com o desenvolvimento material e espiritual do indivíduo e da sociedade. A educação, para ser completa, tem que interferir sobre todas essas dimensões (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 19).

No que se refere ao conceito de universidade do quase-mercado, o autor afirma que tanto na Europa quanto na América Latina as instituições superiores estão vinculadas ao sistema macroeconômico neoliberal.

Segundo Dias Sobrinho, o papel desempenhado pela avaliação fez com que as instituições superiores deslocassem seu foco, que seria da demanda social e democratização do sistema, para o controle da qualidade, credenciamento e reconhecimento; assim como a justificação dos gastos públicos. Para o autor, esta

alteração na perspectiva da educação, com as metas do “Estado Avaliador”, não alterou, nem elevou o padrão de qualidade, estando mais sintonizada com os modelos utilitaristas de mercado.

Isto posto, podemos inferir que as universidades abandonaram boa parte de seus compromissos com a sociedade; decidiram-se pelo mercado, que não é capaz de regular a educação nacional e pública. A avaliação também está atrelada aos interesses e demandas produtivas do mercado de trabalho, ficando comprometida, portanto, a concepção da universidade em seu caráter formativo, como promotora do conhecimento e da cidadania.

O autor evidencia que a Educação Superior tem sido avaliada por organismos estatais e entidades financeiras multilaterais que têm a visão utilitarista, não havendo a preocupação ou responsabilidade das instituições em prestar contas à sociedade. Há todo um controle direcionado aos programas oficiais referente ao binômio autonomia-avaliação, em que prevalece o tecnicismo, visando classificações, com base na eficiência. A avaliação tem sido usada para modelar o sistema, sem a função formativa.

De modo específico, há uma relação muito estreita entre avaliação e reformas da educação superior. Mais claramente ainda, a avaliação cumpre um papel central nas políticas que visam transformar os sistemas de educação superior e tornar as instituições mais úteis e ligadas aos interesses e demandas do setor produtivo e do mundo do trabalho (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 21).

Desta forma, podemos concluir que, enquanto as instituições superiores ficarem à mercê da lógica da economia, em benefício de interesses utilitaristas, a questão da cidadania ficará fora da formação docente, sendo que a dimensão estética nem entra na pauta de debate.

Esta avaliação assume uma função importante. Ela calibra a autonomia, podendo até suspendê-la, se uma instituição não provar eficiência, isto é, não demonstrar devidamente os produtos que dela são exigidos. Esta avaliação assume, pois, o significado principal de *accountability*, se por isso se entende o que Beltrán Llavador define como “a *responsabilidade de demonstrar a obtenção de certos fins pelo emprego dos meios mais eficientes. Em sentido literal, a expressão faz referência à capacidade de prestar contas*” [...] (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 25).

Neste sentido, entendemos que a avaliação educativa não pode ter esta conotação de controle, de afirmação da competitividade em detrimento do caráter político, social – no que acrescentamos o caráter estético – e que deveria privilegiar a práxis formativa.

A dimensão ética e política da universidade se remete essencialmente ao compromisso social da formação. Nesta perspectiva, a universidade tem uma irrecusável responsabilidade pública, que consiste especialmente na formação de indivíduos autônomos e cidadãos plenamente ativos na sociedade e na história (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 28 - 29).

A avaliação na Educação Superior deve, portanto, estar voltada à promoção do desenvolvimento humano, assegurando a prioridade ética e política, contrariando a lógica tecnicista e mercadológica, sendo imprescindível recuperar a intencionalidade educativa da avaliação, com a prática da reflexão sobre a qualidade científica e social de seus processos.

O sentido ético da avaliação consiste, pois, em auxiliar a universidade a conferir um sentido profundamente humano, portanto social, ao desenvolvimento técnico e econômico. Isto significa, como consta em um dos textos deste livro, assegurar prioridade à ética e à política sobre a técnica e sobre a esfera econômica a que em grande parte a técnica visa servir. [...] Sua intencionalidade deve ser educativa. Então, não pode se realizar meramente como controle [...]. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 29).

Merece destaque a política de privatizações que vem transformando a universidade em uma espécie de quase - mercado, como destaca Dias Sobrinho.

A privatização da educação superior apresenta duas faces distintas, porém com algumas características semelhantes ou mesmo comuns. De um lado, a face mais visível: aumenta consideravelmente nestes últimos anos o número de provedores privados dos serviços educacionais, obedecendo à lógica das forças de mercado [...] De outro, um fenômeno de contornos cinzas: as instituições que recebem financiamentos públicos enfrentam uma forte tensão entre as imposições do mercado e o espírito público que as constituem essencialmente e que lutam por preservar, ainda que num quadro adverso. A “privatização” da educação superior instaura o paradoxo de um maior afrontamento no campo ideológico e político entre as instituições públicas e privadas e entre setores da comunidade acadêmica que resistem ou que, ao contrário, aderem a imposições do mercado, suas lógicas e suas práticas no campo educacional (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 166).

O autor denuncia ainda o papel de grande importância dos organismos internacionais – como o Banco Mundial - de caráter econômico, financeiro e

ideológico. O primeiro aspecto desta intervenção diz respeito à questão dos financiamentos relativos à Educação Superior.

A recomendação é de que haja uma cobrança generalizada e a busca de diversificação de fontes, adotando-se complementarmente alguns mecanismos de apoio, como bolsas, empréstimos e desoneração fiscal. O critério central é o de retorno econômico. Por isso, o governo, em sua missão avaliadora, deve imbuir-se do espírito controlador e planejador (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 167).

Podemos concluir que, esta estrutura de relações que foi estabelecida entre os sistemas de captação de recursos e que envolve as políticas públicas, acaba direcionando e atrelando a atuação das instituições superiores, à lógica do mercado, não havendo a preocupação com a qualidade da educação, no sentido da formação humana e do compromisso social com a sociedade.

Em outro texto: “Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão”, o mesmo autor aborda o tema da perspectiva do direito à educação e da responsabilidade do Estado quanto ao oferecimento de uma educação de qualidade.

[...] Refiro-me ao princípio da educação como bem público, direito social e dever do Estado. De pronto, esse princípio rechaça a ideia de educação como mercadoria e todos os processos mercantilistas que vêm ganhando força e amplitude nas últimas décadas. Uma educação mercadoria não poderia ser democrática, pois só seria acessível àqueles que a podem comprar. Num país cuja maioria da população é pobre, como o Brasil, a população de baixa renda poderia pagar, na melhor das hipóteses, por uma educação-mercadoria de baixo custo e precária qualidade. A educação-mercadoria tem compromisso com o lucro do empresário que a vende. A educação-bem público tem compromisso com a sociedade e a nação (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1224).

Cabe às universidades garantir a oferta de educação como bem público e direito de todos. Tal urgência já se faz presente nas políticas públicas plenas de ideias e promessas de ampliações de vagas e democratização da Educação Superior.

Os mecanismos ideológicos agem intensamente no campo da educação e suas relações com o Estado, pois esse é um campo de alto significado para a propagação e hegemonia do capitalismo em sua atual versão neoliberal. O discurso e as práticas dos operadores dos Estados estão recheados de ideias e promessas de desenvolvimento a ser alcançado por meio da gestão eficiente do sistema educacional. Nas políticas setoriais públicas, as preocupações centrais consistem na organização de sistemas de informação e de controle através da elaboração e execução de um forte aparato legal-normativo, sempre acompanhado de processos de regulação,

avaliação e acreditação. Na agenda brasileira de educação superior aparece, com grande relevo, a questão da ampliação das matrículas e o controle das aprendizagens estudantis exercido por meio de exames de larga escala. São medidas socialmente valorizadas e de grande apelo político, especialmente quando publicam informações quantitativas (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1227).

Entretanto, tudo isso se envolve em um caráter quantitativo da educação, voltada exclusivamente para a eficiência, seguindo diretrizes do sistema capitalista e neoliberal que produz a exclusão, não se comprometendo com a responsabilidade social, com a redução da pobreza.

Uma sociedade que produz excluídos pela pobreza, violência, racismo, analfabetismo, desídia relativamente à saúde, educação, segurança, habitação e demais condições de vida digna é uma sociedade partida, conflituosa, intolerante, preconceituosa e injusta. Exclusão gera marginalização, ignorância, insegurança, violência, ruptura do tecido social. A pobreza é, possivelmente, o mais importante fator de exclusão social e cultural. Privação dos bens materiais e exclusão dos bens espirituais e culturais têm sempre uma forte correlação (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1229).

Contrariamente a isso, há a necessidade do engajamento das instituições superiores no sentido de promover o conhecimento, a formação humana, como forma de promover a equidade e a justiça social.

O conhecimento é indispensável para a realização pessoal, para o exercício profissional, o fortalecimento econômico e o desenvolvimento da nação. Equidade é um valor cuja aplicação tende a diminuir as desigualdades sociais. Todo Estado democrático haveria de promover esforços, juntamente com a sociedade, para interromper o círculo vicioso da desigualdade socioeducativa. No horizonte ético da equidade estão a ampla e qualificada escolarização geral e a consolidação de uma sociedade justa e igualitária. Entretanto, uma sociedade que construiu profundas assimetrias durante séculos não consegue realizar, em plenitude e em pouco tempo, esses propósitos. Mas é preciso começar priorizando algum foco que traga resultados mais rápidos (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1229).

Se este deveria ser o horizonte de atuação da universidade, podemos avaliar que há um grande desvio de rota pela influência das políticas econômicas atualmente hegemônicas:

A globalização econômica neoliberal produziu um deslocamento da referência central da universidade: das humanidades para as disciplinas técnicas. Se antes o conhecimento universal produzido na universidade era centrado nas humanidades, agora a economia globalizada fez prevalecer o universalismo de base técnica (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1234).

Impóssível não atentar para o fato de que o enfoque técnico-economicista interfere e modifica os sentidos da Educação Superior, impondo um novo sentido de formação.

Com essas transformações que tocam a essência da educação superior, também se modificam os sentidos da formação e, conseqüentemente, da qualidade. De acordo com a ideologia da privatização, a formação se reduz ao adestramento para o exercício de profissões, ou capacitação de indivíduos para ocupação de postos de trabalho, devidamente caracterizados, e o enfrentamento das disputas acirradas que a competitividade engendra em todos os níveis – dos indivíduos, das empresas e das nações (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 171).

Podemos concordar com o autor que esta ideologia acaba por operar mudanças profundas no sistema educacional, no que se refere ao currículo, às atividades pedagógicas e à formação docente. Submete a educação ao critério da utilidade imediata, que atende às exigências imperativas de mercado. A educação virou sinônimo de adestramento, preparando pessoas para ocupar funções sistêmicas. O mercado define o perfil profissional assim como os tipos de conhecimento com a maximização do grau de utilidade. Neste sentido, há um deslocamento do sentido primordial da educação, voltada para a formação humana, com a construção e a reflexão sobre os valores aceitos universalmente, para um tecnicismo eficientista, vazio de sentidos políticos e éticos.

Desta forma, podemos concluir que estando as instituições superiores subjugadas às necessidades e interesses do mercado, atuando de forma competitiva, ligada à produtividade de uma cultura gerencialista e fiscalizadora que apenas cobra eficiência, a educação na dimensão formadora se apresenta como possibilidade de reverter este quadro atual da educação.

No próximo estudo, será aprofundada a atuação da Educação Superior como base para a formação docente, com vista ao processo de cidadania – o que em tese as Universidades e Faculdades deveriam privilegiar.

3.3 Educação Superior e Cidadania

O próximo passo é abordar a Educação Superior sob a ótica da cidadania, tendo como referência teórica José Barata Moura, Antônio Joaquim Severino, José Claudinei Lombardi, João A. Telles. Com base em textos desses autores, temos a intenção de salientar a formação fundada no conceito de cidadania. O ponto de partida é a necessidade de se privilegiar a formação docente na Educação Superior como mecanismo de intervenção em nossa sociedade. O pressuposto é que não há como melhorar a educação se não houver primeiramente um investimento nas bases da formação docente em âmbito superior, tendo como referência que as pessoas após receberem sua formação, serão posteriormente responsáveis pelos demais estágios do sistema educacional e responsáveis também pela formação de outros profissionais que atuarão em outras áreas da sociedade.

José Barata Moura (2004), traz uma importante reflexão sobre o papel da educação:

Educação é o processo relacional aberto de dar forma à condução do nosso viver. Educar não é domesticar, nem formatar; educar é *eduzir*: desenvolver e formar a nossa aptidão de senhorio e de orientação do viver. A educação é um processo vital, cumpre-se ao longo da vida, em união estreita com a formação, com a construção do ser humano que cada um de nós protagoniza. [...] Não há educação superior sem compromisso de racionalidade, sem experiência de pesquisa, sem exercício criativo da crítica. O papel preponderante do nível educativo geral dos seus membros no desenho de estratégias de desenvolvimento autônomo e sustentável. [...] De um ponto de vista ontológico, o primeiro direito humano é o direito a ser humano: a cultivar a sua humanidade na plenitude das suas determinações, a dar forma humana ao ser de cada um de nós, a modelar-se humanamente uma destinação pessoal, coletiva (MOURA, 2004, p. 31 e 32).

Uma das dimensões perdidas, orientada precisamente em sentido oposto ao utilitarismo e à mercadorização da educação, é a da estética enquanto um dos aspectos essenciais ao processo formativo. Estética não no sentido apenas artístico, mas em sua conotação mais profunda, de equilíbrio do ser humano consigo mesmo, com os outros e com o meio ambiente. A extrema valorização da dimensão econômico - mercadológica é, no sentido em que estamos discutindo, um distúrbio do equilíbrio formativo que envolve as dimensões da episteme, da ética e da estética. O que se constata hoje é uma valorização unilateral do aspecto epistêmico,

por sua vez, orientado exclusivamente pelos interesses econômico - mercadológicos.

Por isso, podemos dizer que há um modelo de expansão de Educação Superior crescentemente marcado pelo predomínio do interesse privado e que compromete a formação universitária. A maioria das Universidades está voltada para o lucro, para o instrumental, com a visão mercadológica. Moura traz considerações importantes a respeito da educação formadora e que promove a emancipação. O autor usa a palavra *eduzir* no sentido de promover esta formação e coloca a responsabilidade vital, neste processo, a cargo das universidades. *Eduzir* pode ser interpretado, no presente contexto, como levar para fora da unilateralidade desesteticizante do predomínio da dimensão econômico mercadológica do processo formativo. Esta formação equilibrada e integral é afirmada pelo autor como um direito inalienável, como base para nossa dignidade e humanidade, termos que traduzem e representam bem o que queremos dizer com a recuperação da estética no processo formativo.

A educação deve privilegiar o conhecimento não apenas num sentido economicista - mercadológico, mas como realização do humano; educação formativa como expressão de sensibilidade, como construção de cidadania que possibilite uma sociedade mais humana, mais justa. Se as universidades continuarem sua atuação, visando unicamente o interesse mercadológico, a formação ficará seriamente comprometida.

A atuação da Educação Superior configura-se em um contexto de crescente mercadorização do conhecimento, convertendo a educação em mercadoria. A formação e a dimensão estética não são consideradas prioridade na educação. O campo econômico privilegia o útil, o pragmático; dimensões como as da estética e da ética se tornam secundárias – ou obsoletas.

Moura faz uma referência importante:

A “mercadorização” da educação superior - isto é, a sua fundamental resolução em “mercadoria” – assenta em pressupostos diametralmente distintos:

- equiparar a educação a uma *coisa* que se compra e que se vende, olvidando totalmente que ela só se possui porque, em e como processo vital, se constrói;
- converte a educação num bem transacional de exclusivo interesse privado, desfigurando por completo a valência social primeira de que ela se reveste; por isso insistimos em referir que a educação é um bem *público* (MOURA, 2004, p. 34).

Moura descreve como a educação tem sido usada como mercadoria, argumentando que a globalização capitalista tem três objetivos centrais: o econômico, sem a preocupação com a qualidade da educação, visando os lucros do mercado; o político, que favorece aos interesses da classe dominante e o ideológico, que trata de impor um esquema de homogeneização cultural e de valores. Segundo o autor, o direito à Educação Superior é uma necessidade premente, uma exigência na atualidade, mas que, definitivamente, necessita ser repensada. Este repensar deve levar em conta, especialmente no que se refere à formação docente, dimensões esquecidas tais como a da estética como possibilidade e impulso emancipador da submissão instrumental – mercantilista, tão fortemente presente no contexto contemporâneo.

O texto de Antônio Joaquim Severino (2005), também estabelece com clareza o compromisso essencial da educação, com a formação cidadã, ou seja, a formação ética – estética:

O respeito e a sensibilidade ao eminente valor representado pela dignidade da pessoa humana não tornam nossa postura ética abstrata, idealizada e alienada. Ao contrário, exigem o aguçamento de nossa sensibilidade às condições históricas e concretas de nossa existência, afinal, suas únicas mediações reais. E esse aguçamento exige, por sua vez, o pleno compromisso de aplicação do uso de nossa única ferramenta para a orientação de nossas vidas: o conhecimento que precisa tornar-se, então, competente, criativo e crítico. A mais radical exigência ética que se manifesta, nesse quadrante de nossa história, para todos os sujeitos envolvidos na e pela educação, é, sem alguma dúvida, o compromisso de aplicação do conhecimento na construção da cidadania (SEVERINO, 2005, p. 152).

O compromisso com a construção da cidadania é o mandamento radical da Educação Superior. O texto de Severino fundamenta a necessidade da educação brasileira estar arregimentada com base no processo de cidadania, sendo a formação docente na dimensão estética uma proposta para a base de uma educação emancipadora. Este estudo traz a proposta de se refletir sobre os moldes da educação atual e sua influência em nossa sociedade.

Neste sentido, João A. Telles (2006), amplia o debate. Ele cita Elliot W. Eisner, que reivindica o potencial das artes como instrumento de pesquisas em seu livro: *The enlightened eye*, de 1991. Segundo Telles, Eisner descreve como, por

meio da arte, podemos avaliar o mundo e dar forma à experiência; também a ideia de ensinar como arte performática.

A proposta de Eisner de utilizar as artes para melhor compreender a salas de aulas é ousada, já que, como afirma o autor, o que tem limitado as universidades e os acadêmicos de verem tal potencial concepção limitada e limitante do que seja conhecimento e do que seja saber (EISNER apud TELLES, 2006, p. 511 e 512).

Telles endossa o valor da dimensão estética para refletir e trabalhar sobre as premissas fundamentais dos valores e das bases ideológicas sobre as quais se assenta a educação.

[...] por meio da forma artística de pesquisa conhecida como narrativas de histórias educacionais, o leitor pode experienciar, de forma vicária, um mundo virtual crível da escola ou sala de aula, habitado por pessoas que são as personagens virtuais da história. Este tipo de experiência estética pode ser suficientemente significativa a ponto de causar um questionamento das premissas fundamentais dos valores, assim como das bases ideológicas sobre as quais as decisões relativas à educação são tomadas (TELLES, 2006, p. 15).

A experiência educacional pode proporcionar um acesso ao emocional, no que tange à sensibilidade que possibilita a reflexão, a mudança de paradigmas, das práticas docentes à intencionalidade – ou seja – à ação com base em uma práxis pedagógica. A abordagem estética instaura a relação entre o professor e o aluno, enquanto confere sensibilidade cidadã ao conhecimento e às práticas, envolvendo a percepção, a cognição, a imaginação e o respeito mútuo. O que hoje predomina é a abordagem disciplinar em que prevalece um currículo enciclopédico, cognitivista e tecnicista, que não trabalha as outras dimensões tais como a ética e a estética.

No próximo capítulo será abordada a dimensão estética na educação, sua relevância e atuação.

4 EDUCAÇÃO SUPERIOR E ESTÉTICA

Este capítulo remete à importância da atuação da Educação Superior na formação docente e de como a dimensão Estética é relevante no campo educacional.

As instituições superiores estão inseridas no cenário da demanda de um mercado utilitarista, do conhecimento como mercadoria, tendo como base investimentos e rendas, como já foi explorado em tópicos anteriores. A educação, na perspectiva da estética, acaba relegada para um plano menor. Na sequência se destaca a dimensão e influência da estética na educação e em nossa sociedade, como dimensão do processo formativo. Como proposta de formação, ao longo de nossas argumentações nos apoiaremos em textos de autores como: Theodor Adorno, Marc Jimenez, Richard M. Weaver, Friedrich Schiller, René Girard, Christopher Dawson e Theodore Dalrymple - com o apoio filosófico de Gerd Borheim e Karl Jaspers. Não se trata de nos aprofundarmos em cada um destes autores, mas de colher em suas obras argumentos que esclareçam e confirmem maior solidez à nossa tese com relação à importância da estética no processo formativo.

Retornando aos anais da história, podemos afirmar que depois de Auschwitz, o maior campo de extermínio nazista, símbolo de atrocidade antes inimaginável, temos a obrigação de repensar a História de nosso tempo a partir da experiência da barbárie. Fazendo juízo à nossa dignidade de seres pensantes, precisamos ter em mente a necessidade de não olvidar o passado, mas a partir dele elaborar uma educação que esteja voltada para a vida, para a dignidade, para a sensibilidade, que possibilite agir com alteridade, com compaixão.

Buscamos fortalecer a tese de que uma educação voltada para a dimensão estética possibilita ter a visão de como a ideologia mascara e inverte a realidade, nos alijando do processo de cidadania. Também a ética, enquanto ciência que investiga a moralidade, contribui para que se evidenciem os problemas enfrentados por nossa sociedade, que se reflita sobre eles, mas que também nos impulse para agir, fazendo as intervenções necessárias. Dentre estes problemas, podemos colocar os fundamentos abordados em capítulo anterior, que é a questão da educação tecnicista e mercadológica.

Neste sentido, abordamos a visão de Theodor Adorno (1970), considerado um dos grandes filósofos do século XX e um dos expoentes da chamada Escola de Frankfurt. Sua filosofia fundamenta-se na perspectiva da dialética, com uma crítica à razão instrumental, em uma interpretação crítica ao Iluminismo, que ele define como um domínio racional sobre a natureza e sobre os seres humanos, em uma civilização técnica e voltada para a lógica do mercado capitalista.

Adorno classifica como “indústria cultural” o que abrange todos os elementos característicos do mundo industrial moderno e exerce o papel da ideologia dominante, que visa substituir o termo “cultura de massa”. A indústria cultural reduz a humanidade às condições que representam seus interesses, que, segundo o autor, impede a formação de indivíduos críticos e autônomos, capazes de julgar e de agir de forma consciente. O autor reflete sobre a forma como a indústria cultural adapta os gostos, envolvendo e seduzindo para o conformismo estético. Auschwitz é sinônimo da maior violência possível que um ser humano pode fazer a outro, tornando essa violência comensurável. A indústria cultural transforma violência em fruição inconsequente e conformista, e, desta forma, produz a necessidade de sempre mais violência.

No livro “Teoria Estética”, Adorno questiona a possibilidade de produzir arte depois de Auschwitz e de buscar nela saída para um mundo que chocou a todos com a barbárie. Mas, ao mesmo tempo, Adorno argumenta que contra a totalidade bárbara não haveria como revidar com mais truculência, mas antes apoiar-se no antídoto, ou seja, a necessidade da estética, da arte.

Neste sentido, Marc Jimenez (2000) vem trazer mais esclarecimentos sobre o conceito de estética, com a obra: “O que é estética”. Jimenez destaca a estética como acontecimento de alcance considerável, não apenas por ter-se firmado como um novo vocabulário capaz de esclarecer um saber até então envolto em dúvidas, mas, principalmente, por trazer luz ao que este conceito representa, resgatando sua importância no passado e na atualidade.

A palavra estética aparece na modernidade a partir do momento em que a arte passa a ser reconhecida como atividade intelectual. Jimenez apresenta ainda uma conceituação sobre estética, afirmando que corresponde ao conjunto de atividades intelectuais, filosóficas, artísticas e espirituais a partir da Renascença. O autor acrescenta que sua autonomia foi consequência de um longo processo de emancipação.

Estamos, pois, em presença de uma remodelagem completa da problemática estética, que diz respeito especialmente às relações entre o sujeito e a realidade, às relações entre a arte e a natureza, ao papel da imitação nas belas-artes, ao papel intermediário da arte entre o conhecimento e a moral (JIMENEZ, 2000, p. 146).

Importante destacar que diante do quadro atual da educação, como já analisado anteriormente, atrelado a dinâmica do tecnicismo e do utilitarismo, é elucidativo retomar a leitura que Jimenez faz das “Cartas sobre a educação estética do homem”, escritas por Friedrich von Schiller:

A época está entregue ao utilitarismo, ao crescimento do mercado – inclusive do mercado de arte – e o progresso científico e técnico avança a passos largos. A ciência alarga seus limites, diz Schiller, e estreita os da arte. [...] Observemos a clarividência de Schiller: [...] é a necessidade decaída sob seu jugo tirânico. A utilidade é o grande ídolo da época; ela exige que todas as forças lhe sejam submetidas e que todos os talentos lhe prestem homenagem (JIMENEZ, 2000, p. 156).

Segundo a leitura de Jimenez, uma forma de enfrentar este tipo de educação utilitarista seria a educação estética. O autor deixa uma importante indagação: “que peso pode ter o mérito espiritual da arte, atividade irrisória em meio à “quermesse ruidosa do século?” (JIMENEZ, 2000, p. 156).

Esta passagem parece refletir também sobre o que se passa na sociedade brasileira, em que prevalece o utilitarismo. A educação estética não está sendo ainda muito valorizada na formação docente e no ambiente escolar. A possibilidade da educação estética abre caminho para os canais de escuta, para a sensibilidade que pode nos mobilizar a querer uma vida melhor não somente para nós, como também para todos os seres humanos. A experiência estética abrange a compreensão de que sensibilidade também pode ser objeto de reflexão, reconhecendo a intuição e a imaginação como chaves possíveis para o conhecimento, para a virtude, harmonizando sensibilidade e razão.

Jimenez afirma que, como ciência do conhecimento e da representação sensíveis, a estética, enquanto disciplina em si mesma, reflete sobre a arte e sobre as obras, compondo um universo constitutivo do saber. Reportando-se a Schiller, considera que a educação estética é de extrema relevância e, sobretudo, quanto ao papel intrínseco do equilíbrio entre razão e sensibilidade:

Quanto a Schiller, exprime-se ele em termos de instintos próprios da natureza humana: por que a beleza, a harmonia da forma e da matéria agrada? Porque engendra a harmonia dos dois aspectos da natureza humana, a razão e a sensibilidade. Porque ela é um apelo à conciliação entre o instinto formal (*Formtrieb*) e o instinto sensível (*sinnlicher Trieb*) (JIMENEZ, 2000, p. 158).

Nestes termos, a educação estética se coloca como forma de desenvolver a virtude:

Artista, escritor, autor dramático e poeta, defende a ideia de que sua arte e a arte em geral não são inúteis. Elas podem servir aos desígnios da humanidade, isto é, uma vida harmoniosa e livre, de acordo ao mesmo tempo, com a natureza e com a virtude (JIMENEZ, 2000, p. 157).

Afirma ainda o autor que:

[...] para um herdeiro das Luzes como Schiller, não há projeto educativo sem a crença num progresso do indivíduo e da humanidade [...] a educação pela beleza permite ultrapassar o estado sensível, ascender ao estado estético graças ao domínio “racional” das pulsões, e chegar ao Estado político, garantia da autonomia adquirida. (JIMENEZ, 2000, p. 158 - 159).

Disso podemos inferir que a educação estética exerce função moral e política, voltada para a autonomia. A experiência do belo se apresenta como fundamental, pois enobrece moralmente, e, importante ressaltar, como já foi destacado anteriormente por Roger Scruton. Jimenez defende a necessidade da educação encontrar um equilíbrio entre razão e sensibilidade, sendo isto de extrema relevância - e que fará a diferença – para a educação na formação docente. Ele faz um apelo à necessidade da educação estética:

De fato, o homem só se realiza pela mente e só desabrocha na harmonia destas pulsões, em outras palavras, quando as limita a ambas graças à intervenção de uma terceira pulsão, à qual Schiller dá o nome de pulsão de jogo (*Spieltrieb*). Entregue à pulsão sensível, o homem é prisioneiro de sua natureza, de suas necessidades físicas; colocado sob o jugo exclusivo da pulsão formal, é ele coagido por sua razão, vítima de seu poder legislador, abstrato e desencarnado. Somente o jogo das faculdades – entre razão e sensibilidade – permite-lhe escapar a estes dois tipos de servidão. Ora, que outra atividade além da arte – ação recíproca da forma e da matéria – representa – melhor esta liberdade que reina no estado estético? (JIMENEZ, 2000, p. 158 - 159).

O autor cita Schiller, no que se refere ao “estado estético”, estado este em que há uma liberdade nas ações, dentro do equilíbrio entre razão e sensibilidade e

que permite sair do estado de servidão, tendo consciência de sua situação. Ele faz uma crítica à educação tecnicista, citando novamente Schiller, afirmando que este considerava que o desenvolvimento da sociedade sob o efeito da ciência e da técnica não eram propícios à emergência do que ele acreditava que seria essencial, ou seja, o “estado estético”, assim definido: “No Estado estético, todo mundo, mesmo um servente, que é apenas um instrumento, é um cidadão livre cujos direitos são iguais aos de maior nobreza” (JIMENEZ, 2000, p. 160 - 161).

No “estado estético”, a educação possui a responsabilidade e a tarefa de despertar para a grandeza de nossa humanidade, assim como de sua função social e política, que possibilita agir para o processo de cidadania.

A iniciação às artes, à música, à pintura, à poesia favorece o desabrochar do indivíduo. O papel do Estado moderno é o de desenvolver as condições que permitam a todos beneficiar-se do mesmo privilégio. [...] O homem que em sua atividade profissional está ligado somente a um pequeno fragmento isolado do Todo adquire apenas uma formação fragmentária; tendo eternamente nos ouvidos só o ruído monótono da roda que faz girar, nunca desenvolve a harmonia de seu ser, e em lugar de imprimir em sua natureza a marca da humanidade, ele é somente um reflexo de sua profissão, de sua ciência” (JIMENEZ, 2000, p. 160).

Segundo Jimenez, Schiller denuncia o utilitarismo da época, a forma mecânica e fria da organização social, submetendo as pessoas a uma vida mutilada, excluída em sua maioria de participar de uma vida cultural, privados de sua humanidade. Jimenez considera e destaca que Schiller demonstrou muito bem a importância da educação estética, atribuindo a ela a conotação política e moral, sendo este fator de relevância para a transformação da sociedade (JIMENEZ, 2000).

“Paradoxalmente”, diz Jimenez, as teses de Schiller não ocupam na reflexão estética contemporânea o lugar que lhes pertence [...] porém, é verdade que a “crise” da estética e a questão das relações entre a arte e a política assim como são vistas por Schiller não podem ainda hoje nos deixar indiferentes” (JIMENEZ, 2000, p. 161 - 162).

Não podemos ficar indiferentes, pois diz respeito à educação que queremos para nossa sociedade e para as gerações futuras e a forma como as universidades podem direcionar a educação. Fazendo um paralelo com o contexto da educação atual e do papel da Educação Superior na formação docente, veremos que há uma similaridade também em nossa sociedade do que foi retratado por Schiller, em que

este utilitarismo também é acentuado e na medida em que a formação docente ainda não contempla a necessidade e a importância da educação estética.

Jimenez explica que Schiller acreditava no poder da educação estética de transformar a sociedade. Em consonância com a visão de Schiller, o presente trabalho endossa a importância conferida à dimensão estética, conforme destaca Jimenez (2000, p. 161):

“Terá a arte um papel a desempenhar na evolução do homem e da humanidade? Deverá a estética assumir uma função política? Kant respondia negativamente a estas duas perguntas [...] Schiller responde resolutamente de forma positiva”.

4.1 Estética e Educação

Com o objetivo de analisarmos o papel da estética e sua relevância no campo educacional, serão apresentados argumentos, visando destacar que a educação sob o olhar da estética se reveste de compromisso ético em termos de uma educação voltada para o desenvolvimento de valores e o fortalecimento do processo de cidadania. Importante ressaltar que a relação entre ensinar e aprender é também uma relação estética, que envolve sensibilidade, emoção, conhecimento e arte.

Para a análise deste tópico será destacada a dimensão sensível da reflexão, denominada por alguns autores como o *locus do mundo estético*, em que o sensível é a essência da experiência humana. Importante ressaltar que são raros os trabalhos que tratam de investigar a educação sob o ponto de vista da estética.

“Por que a beleza, a harmonia da forma e da matéria agrada? Porque engendra a harmonia dos dois aspectos da natureza humana, a razão e a sensibilidade (JIMENEZ, 2.000, p. 158).

Jimenez chega ao sentido atual da estética entendendo não ser possível tê-la como sinônimo de qualquer outra ciência, como a psicanálise, a psicologia ou a sociologia. O autor afirma que desde o surgimento da estética vários fatores contribuíram para o fortalecimento da razão e do sentimento, permitindo a distinção da estética entre vários campos do saber até então indistintos e que às vezes eram confundidos.

O estabelecimento da estética como ciência autônoma significa que o domínio da sensibilidade também pode ser objeto de reflexão, reconhecendo a intuição e a

imaginação como chaves possíveis e necessárias para o conhecimento; tudo o que nós concebemos ou imaginamos supõe primeiramente uma sensação e uma percepção sensitiva. Desta forma, sem a sensibilidade nenhuma imaginação seria possível, sendo, portanto, imprescindível o equilíbrio entre razão e sensibilidade.

No texto que segue, Jimenez apresenta forte questionamento da razão:

O século clássico, considerado o “século da razão”, é também o de seus limites. [...] A partir da metade do século XVII, surge a suspeita de que a razão não é uma, absoluta, e de que não constitui a única fonte de conhecimento. No sentido inverso, suspeita-se que o sentimento não seja totalmente engano ou desregramento dos sentidos, mesmo se for confundido com a sensibilidade (JIMENEZ, 2000, p. 58 - 59).

Em sua análise da estética, Jimenez aborda também o avanço do utilitarismo, citando as palavras de Schiller:

[...] “é a necessidade que reina totalmente, agora, e que verga a humanidade decaída sob o jugo tirânico. A utilidade é o grande ídolo da época; ela exige que todas as forças lhe sejam submetidas e que todos os talentos lhes prestem homenagem”, que peso pode ter o mérito espiritual da arte, atividade irrisória em meio à” quermesse ruidosa do século?” (SCHILLER apud JIMENEZ, 2000, p. 156).

Ao contrário de Kant, Schiller relaciona o conceito de estética ao de moral, dando um sentido concreto, defendendo que a arte não é inútil e pode servir aos desígnios da humanidade, com base na virtude.

Deslocando para a educação, a questão: há na formação docente o recurso da educação estética, com a música, pela arte ou filmes, como referência para aprendizagens, diálogos ou construção do conhecimento?

É possível educar pela música, pelos sentidos?

Como explicar os sentimentos, emoções que afloram quando ouvimos “Por una cabeza”, do cantor e compositor argentino Carlos Gardel, quando assistimos: “Perfume de Mulher” (1992)?

A estética tem o poder de imprimir um alto grau de sensibilidade. No que se refere à música, parece se fundir com a obra cinematográfica, representando uma esfera inimaginável e talvez impossível sem esta composição. Neste filme primoroso dirigido por Martin Brest, Al Pacino, o ator que encena o filme, pergunta para a moça sentada no salão, se ela lhe concederia o prazer da dança. Ela responde que não

pode porque espera seu noivo, no que ele responde: *“enquanto você espera, a vida acontece neste momento”*. Ele oferece a ela o poder de escolha, a possibilidade do deleite da música, da dança – deixando os problemas do cotidiano como que em suspenso. Na película, há toda uma questão de dilemas morais que envolvem os personagens, com a reflexão sobre normas e padrões de comportamentos, que estimulam a introspecção.

Esta experiência estética, com a emoção e a sensibilidade gerada pela música, pela arte, pode provocar reflexões filosóficas, com um equilíbrio entre a sensibilidade e a razão, somente possibilitada pela estética; pode contribuir para que o ser humano reflita sobre o padrão de moralidade, sobre as consequências das atitudes e comportamentos e os caminhos de nossa sociedade.

Quantas emoções, sentimentos, valores são despertados após assistir ao filme *“Cinema Paradiso”* (1988), do diretor Giuseppe Tornatore, com a belíssima trilha sonora de Enio Morricone! Nesta obra prima, o autor remonta às suas memórias e deixa claro que as experiências vividas, colhidas no cotidiano, foram as mais importantes e que lhe moldaram o caráter, ao contrário do que lhe foi ensinado na escola. Ele destaca a aspereza e brutalidade da professora em contraponto com a leveza do amparo do amigo, que foi seu verdadeiro professor. Todo o tema foi acompanhado pela magistral arte da música, que sensibiliza o expectador e legitima a película.

Após assistirmos ao filme, a melodia da canção tema - que exprime com maestria a delicadeza e a profundidade da arte - parece nos acompanhar por semanas, em um convite à introspecção. As músicas compõem um elemento importante no território da sensibilidade, podendo, muitas vezes, fazer mais do que qualquer discurso ou oratória. O professor pode usar o recurso da arte como possibilidade em seu cotidiano escolar, para provocar, abrir olhares, sensibilizar, movimentar para a ação.

Como expressar o que se passa conosco após ouvir composições de Bach, Rossini ou ver um bom filme?

É possível uma quebra na rotina de nosso cotidiano por meio destas obras artísticas e esta abertura nos possibilita trabalhar de forma lúdica, dentro da atitude filosófica, tendo a música, os contos, e outros meios, como um movimento para reflexões. A estética pode nos remeter de forma singular e poética ao interior das personagens, de suas mazelas, seu cotidiano atribulado e pesaroso, suas alegrias e

suavidades; todo este caminho traz a possibilidade da reflexão sobre os valores, sobre nossa humanidade e dignidade, nos impelindo a sair da inércia e do anestesiamiento, como um convite à cidadania.

Este diálogo artístico possibilita, também, levar ao conhecimento da forma como nos relacionamos - se na generosidade ou no embrutecimento. A dimensão da educação estética como possibilidade de se cultivar o melhor da expressão humana; encontrar em nós o melhor de nossa natureza e oferecer aos demais o melhor que possuímos, valores como: generosidade, gratidão, compaixão e a cultura da paz.

Estes valores deveriam constar da pauta da educação estética, de serem trabalhados na formação docente na Educação Superior. Se a educação trabalhar no sentido desta formação humana, estaremos contribuindo diretamente para mudar os rumos de nossa sociedade, pois estaremos interferindo nas bases da educação. A formação Superior, muitas vezes, não direciona para esta possibilidade. Vimos trabalhando em textos anteriores com a visão de que a estética está vinculada à ética, à função moral e política. Desta forma, deve haver uma intencionalidade na atuação do professor, uma práxis que esteja engajada no sentido de promover a educação estética. Endossando este estudo, a filosofia de Aristóteles vem contribuir para esta reflexão. Ele afirma que podemos – ou devemos - ensinar a virtude.

Ora: o exercício da excelência moral se relaciona com os meios; logo, a excelência moral também está ao nosso alcance, da mesma forma que a deficiência moral. Com efeito, onde está ao nosso alcance agir, também está ao nosso alcance não agir, e onde somos capazes de dizer “não”, também somos capazes de dizer “sim”; [...] Se está ao nosso alcance, então, praticar atos nobilizantes ou ignóbeis, e se isto era o que significava ser bom ou mau, está igualmente ao nosso alcance ser moralmente excelentes ou deficientes (ARISTÓTELES, 2001, p. 57).

Como bem argumenta Aristóteles: a virtude deve ser praticada. Não floresce sem que a exercitemos; é resultado de escolhas. Esta reflexão sobre a promoção dos valores deveria ser incluída na formação docente.

Temos conhecimento de que a escola, muitas vezes, não consegue dar conta de tantas responsabilidades que lhe são impostas e a família, de um modo geral, não está conseguindo realizar a formação ética e moral necessária? Para avançarmos enquanto sociedade, há a necessidade de refletirmos sobre esta responsabilidade, que não compete somente à escola, aos professores; há o papel

inerente aos pais, à família. É um trabalho em conjunto. Diante de tantos problemas enfrentados no cotidiano escolar, se não trabalharmos com estas questões que envolvem valores, não haverá mudança significativa, apenas a cobrança e a transferência das responsabilidades.

É difícil ter a abertura necessária que esta tarefa exige, quando já temos em nós, geralmente, os conceitos e dogmas arraigados e que por si só já expressam preconceitos e arquétipos. Como passar de uma postura dogmática para um perguntar crítico?

O pressuposto da educação estética - que sabemos estar entrelaçada com a ética - possibilita uma abertura para a reflexão, de se relacionar com outras áreas do conhecimento, com vistas a uma prática interdisciplinar e contextualizada.

As viagens musicais, literárias, podem nos ajudar a refletir sobre nosso cotidiano, na observação e reflexão para possíveis mudanças, para o exercício da cidadania. Vejamos a letra da canção da década de oitenta – ainda no período da ditadura militar no Brasil:

Te perturba este amor, amor de juventude, meu amor é amor de virtude. Te perturba este amor, sem máscaras por trás, meu amor é amor de verdade [...] meu amor, é amor libertado, esse amor tão sangrado, não se tem prá lucrar [...] Meu amor, o mais apaixonado, pelo injustiçado, pelo mais sofredor [...] Meu amor, esse amor destemido, arde em fogo infinito, Por quem merece amor (MPB4, 1989).

Esta canção, “Por quem merece amor”, de Silvio Rodrigues, me acompanhava durante este terrível período da história. Ela era tocada em algumas rádios e, na época, em que eu vivia o auge da adolescência, não conseguia compreender o real significado da letra. Os professores, em sua maioria, não falavam sobre o período de terror ditatorial em que vivíamos – havia a censura e a perseguição aos considerados “subversivos” ao regime militar. Desta forma, poucos se atreviam a contestar a realidade e muitos viviam cegos pela ideologia dominante – na chamada “Segunda Realidade”.

Também as canções de Chico Buarque de Holanda retratavam o triste cotidiano brasileiro, canções escritas em verso e prosa, de maneira a despistar os órgãos de censura do governo, mas com mensagens implícitas – para poucos que a decodificavam, infelizmente. Chico falava como em código na maioria das letras, como podemos ver em: “Meu caro amigo” (1989), “Cálice” (1978), “Apesar de você”

(1978) - dentre outras canções - que descreviam este período de terror, perseguição e tortura; as músicas alertavam o povo por meio de suas reflexões em prosa.

Algumas peças, filmes ou obras literárias, a arte, enfim, tem o poder persuasivo de nos levar e envolver de tal forma que, quando voltamos de nossa “viagem”, sentimos que já não somos os mesmos. Algo mudou. A arte tem a capacidade de uma pintura inacabada; carrega a possibilidade da reflexão, de alteração das rotas, de provocar mudanças. Envolvidos no cotidiano, muitas vezes não conseguimos refletir com clareza, perceber o real. A estética pode quebrar com o padrão imposto no dia a dia, com o sentido de suspender as ações e abrir para novas perspectivas. As músicas, os livros, as poesias, a arte enfim, é um caminho para maiores reflexões – às vezes mais até do que qualquer explanação ou oratória. A educação estética pode revelar as faces ocultas do real; nesse movimento, pode contribuir para ampliar nossa visão, para a saída da “Segunda Realidade”.

Canções marcaram ou marcam nossas vidas; podem nos remeter à nossa infância, amores perdidos, pessoas queridas; fazer a ponte entre a razão e a sensibilidade. Como bem retrata a canção de Beto Guedes (1979), “Sol de Primavera”: “Quando entrar setembro e a boa nova andar nos campos, quero ver brotar o perdão, onde a gente plantou juntos [...] a lição sabemos de cor, só nos resta aprender”.

Neste sentido é que se apresenta a necessidade da educação estética; o ato de refletir por meio das leituras, com a sensibilidade revelada pelos filmes, peças teatrais, músicas, expressam mecanismos que só conseguimos compreender por meio da arte, como se o tempo fosse suspenso, elevando nossos pensamentos promovendo reflexões. Também com a capacidade de nos emocionar, nos movimentar, apresentando outras possibilidades, novas formas de encararmos a vida e os problemas do cotidiano. Quantos livros, histórias, romances, estudos ou contos, passaram por nossas vidas; leituras estas que tiveram a capacidade e a propriedade de nos envolver e mostrar outro ângulo, outro olhar, uma nova chance de posicionamento ou intervenção. Neste exercício chegamos à razão, mas primeiramente experienciamos a emoção - a sensibilidade.

Como expressar a grandeza da dor que sofremos quando nos afastamos – de forma compulsória ou não, de um ente querido, pela morte ou outro motivo - se não pela expressão da arte?

[...] Ó pedaço de mim, ó metade arrancada de mim” [...] que a saudade é o pior castigo e eu não quero levar comigo, a mortalha do amor, adeus”.

Chico Buarque (1978) em: “Pedaço de mim”, canta em versos esta obra de arte, esta poesia que descreve tão fortemente a dor, esta faca lancinante...Quando conseguimos nos identificar com a música, a dor, apesar de não cessar, fica ela acomodada em um canto, como que a aguardar a hora exata de se impor, pausando para a arte - com a possibilidade de provocar reflexões.

A música, muitas vezes, nos desperta os sentidos, nos faz voltar no tempo e relembrar de nossa infância ou quicá de algum momento perdido no passado, mas que traz à tona valores guardados. Faz-nos ver que algumas noções de respeito e valores se apreendem na mais tenra idade e que a postura das pessoas que amamos, como nossos pais, familiares, professores ou amigos, nos ensinam por meio de nossas vivências, no interagir, no respeito mútuo.

A dimensão estética pode (res) significar a educação pelas teias da sensibilidade, pode abrir caminhos para a promoção do respeito, para a reflexão sobre a ética, sobre a moralidade e os valores que aparecem nas relações. A arte pode ser entendida como uma forma não racional – epistêmica – de conscientização. Conscientização esta que deve fazer parte da formação do indivíduo – cidadão.

A arte, vitimada pela indústria cultural, como destacam Adorno e Horkheimer, e, já foi abordado em Roger Scruton, tem sofrido uma desumanização; a maioria das músicas com suas letras e valores tácitos que remetem, muitas vezes, à massificação, à desumanização, à insensibilidade e aos valores negativos é o que mais podemos perceber. Este diálogo vem com o sentido de despertar na formação docente a possibilidade da educação estética. Também como forma de ir na contramão do que propõe a indústria cultural, de saber perceber a ideologia mascarada.

Esta formação docente em nível superior deve prever atuar com crianças, compreendendo a extensão do lúdico, de saber trabalhar com os sonhos de pequenos seres que aprendem mais com as nossas ações e atitudes, da forma como agimos ao invés do que pregamos. Dignas de reflexão são as imagens da nossa infância, que nos ensinam e nos cobram opções de mundo, de leitura de mundo. Imagens perpassam e ficam no nosso imaginário, como que a nos lembrar a todo instante o que somos, por que somos e o que fazemos com essas leituras e

releituras. A arte, as canções, podem ser um caminho para reflexões, ao possível cuidado que possamos ter para com as pessoas, os animais, com nosso planeta. Na infância, podemos aprender sobre respeito, compaixão e o sentimento de corresponsabilidade. A criança que aprende a respeitar e a cuidar dos animais consegue ter a percepção e o sentimento ao ver a fragilidade de um idoso ou de alguém que necessite de ajuda. Muitas vezes, por meio das letras das canções, conseguimos ver além das aparências e colocarmos questionamentos chave sobre nossa existência, sobre nosso posicionamento ou intervenção política.

Parodiando Beto Guedes (1981) em “Sal da Terra”: “[...] tempo, quero viver mais duzentos anos, quero não ferir meu semelhante, nem por isso quero me ferir [...] vamos precisar de todo mundo, prá banir do mundo a opressão [...] um mais um é sempre mais que dois [...]”.

A dimensão estética promove a educação dos sentidos; esta é uma premissa de grande relevância. Assistir a uma apresentação musical ao vivo, por músicos, desde um violão até a junção dos mais diferentes instrumentos, como uma orquestra sinfônica, um quarteto de cordas, piano solo, ou cantores, poesias - o encanto de um sarau, pinturas – a magia das obras de arte, enfim, neste deleite estético somos como que transportados para a quintessência - podemos parar o tempo momentaneamente, tocados pela arte. Nesta “suspensão” do cotidiano há a possibilidade de rever valores, de refletir sobre nosso comportamento, sobre a moralidade.

Quanto conhecimento e sabedoria encontramos em Mário Quintana, Castro Alves, nos poetas, artistas; a arte tem o poder de suspender por um momento – ou para sempre - nossa pretensa seriedade e nos devolver, como em um passe de magia, nossa condição e grandeza humana, nossos risos e dores, nossa limitação, nosso propósito. É um encontro que nos possibilita o equilíbrio entre a razão e a sensibilidade. Este equilíbrio é relevante na educação estética.

Jimenez traz uma importante reflexão sobre a importância da estética; a arte é uma forma de representar o mundo:

Contudo, a arte não se contenta em estar presente, pois ela significa também uma maneira de representar o mundo, de figurar um universo simbólico ligado à nossa sensibilidade, à nossa intuição, ao nosso imaginário, aos nossos fantasmas. [...] Em suma, a arte ancora-se na realidade sem ser plenamente real, desfraldando um mundo ilusório no qual, freqüentemente – mas não sempre – julgamos que seria melhor do que viver na vida cotidiana (JIMENEZ, 1999, p. 10).

A dimensão estética propicia refletir sobre temas de nosso cotidiano; alguns nos cobram posição, exigem questionamento, nos remetem à nossa consciência ou simplesmente nos elevam, distraíndo-nos de nossa realidade, talvez como uma fuga diante da dor. Por meio da estética podemos expressar, sem pesar ou intimidação, tudo aquilo que vivemos e acreditamos. Nossas dores, amores, nossas emoções, pensamentos e sentimentos, que é o que nos define e nos distingue.

Toda esta argumentação vem no sentido da formação na Educação Superior preparar o docente para a educação no âmbito da estética. A educação ainda não tem dedicado à estética o espaço e a importância devida. Esta ausência pode ser sentida e percebida pelos valores negativos, materialistas e instrumentais que tem se multiplicado em nossa sociedade.

Jimenez elucida a necessidade e importância da estética:

Tomemos o exemplo do indivíduo: enquanto a razão e a sensibilidade forem rivais ou enquanto uma predominar em detrimento da outra, o homem pode ser considerado fragilizado, desequilibrado. Não conseguiria ser nem livre nem autônomo. Um homem por demais racional, que somente obedece às injunções de seu intelecto, precisa de uma moral, de uma religião ou de uma ordem transcendente. Em compensação, um indivíduo por demais sensível, vítima de um excesso de sentimentalidade, precisa de uma ciência, de algumas regras bem-ordenadas capazes de inculcar-lhe alguma razão. [...] A reflexão estética contemporânea recoloca, à sua maneira, a questão das interações entre a esfera estética, a esfera científica e a esfera ética (JIMENEZ, 1999, p. 48 - 49).

Este esclarecimento no texto de Jimenez endossa a intenção deste estudo. Podemos inferir que a educação deve promover e privilegiar esta interação e equilíbrio entre razão e sensibilidade. A formação docente na Educação Superior necessita investir nesta intencionalidade, promovendo os recursos do conhecimento e da educação na dimensão estética, com toda a conotação que envolve este conceito e que os estudos anteriores já abordaram.

No próximo tópico será explorada a importância da estética na formação docente, a relevância social e política do papel do professor, a consciência de sua atuação e o que isto representa para o campo educacional em nossa sociedade.

4.2 Estética e formação docente

Compreende-se, então, a angústia do homem, prisioneiro de um mundo inóspito, habitado permanentemente pelo medo, preocupado com a inquietação que representa a perda do Ser. Mas esta situação é paradoxal, pois a angústia, o medo e a inquietação são todos provas de sua existência. Provas negativas, dolorosas, mas que atestam, exatamente por isto, a aspiração permanente do homem, do *Dasein*, ao Ser (JIMENEZ, 2000, p. 320).

Diante dos argumentos anteriores, reivindicamos uma formação estética, com a promoção do equilíbrio entre razão e sensibilidade, com a intencionalidade de promover o conhecimento aliado à atitude filosófica.

De fato, a fundação da estética como disciplina autônoma significa que o domínio da sensibilidade torna-se objeto de reflexão. Obtém ele assim direito de cidadania na filosofia ocidental. Reconhe-se que a intuição, a imaginação, a sensualidade, até mesmo a paixão podem dar acesso a um conhecimento (JIMENEZ, 1999, p. 23 - 24).

Jimenez aborda a questão da estética possibilitar caminhos para a promoção do conhecimento e para a representação do sensível. O domínio da sensibilidade como caminho para a apropriação do conhecimento.

O professor possui esta compreensão, ou seja, a formação que recebe na Educação Superior lhe permite as ferramentas para que se aproprie do conhecimento e perceba o grau de responsabilidade que esta profissão exige?

A intenção deste tópico é refletir sobre a formação docente, com a proposta da dimensão estética, em um caminho diverso da educação tecnicista e utilitarista. Temos como argumento que para que se atinja o conhecimento é necessário também percorrer o caminho da sensibilidade, da emoção, da intuição, da imaginação. Neste sentido, a reflexão com a visão de Philippe Perrenoud, retratada em “Pedagogia Diferenciada, das intenções à ação”, que se refere à atitude do professor no âmbito da estética, da relação com o saber, da forma sensível em que ele pode atuar. Perrenoud trata da forma como o professor se relaciona com os alunos, a pedagogia diferenciada para otimizar as situações de aprendizagem e a construção do conhecimento, relacionada à sensibilidade intuitiva.

Uma parcela dos alunos mantém, pois, uma relação com o saber que decepciona e magoa os professores, porque eles os julgam medíocres, indiferentes, às vezes, cínicos e utilitaristas. Essa distância é difícil de ser transposta e dominada. Os professores não estão, em início de carreira, prontos a assumir essa degeneração do valor do saber, de seu interesse, de sua riqueza, de seu caráter mítico e liberador. Se forem bem-formados e lúcidos, podem dominar a agressividade que essa decepção suscita, mas ela não desaparece (PERRENOUD, 2000, p. 78).

Segundo Perrenoud, no início de carreira, o professor ainda não compreende nem domina a importância da relação professor-aluno, sendo, portanto, crucial a formação docente:

Ao preço de uma formação e de um esforço de descentralização, o professor pode compreender que certos alunos recusam-se a entrar no jogo das palavras, do saber, da abstração, dos conceitos, não é por desprezo à sua disciplina, ao seu trabalho ou à sua pessoa, mas porque não têm as chaves que dão sentido às atividades e aos conhecimentos propostos. Enquanto essa explicação não for construída e integrada no espírito do professor, a rejeição do aluno ao saber pode acarretar, de modo sutil e invisível, uma rejeição do professor ao aluno (PERRENOUD, 2000, p. 78).

Com o sentido de se pensar nesta formação que prepara o professor, a citação que segue contribui para que se reflita sobre a formação docente, sobre o papel do professor na atuação em sala, na forma como interage com os alunos, não somente na educação infantil como também na fundamental – que corresponde ao primeiro até o quinto ano.

O professor define a estética de modo ainda mais autônomo do que o saber. Este conto de Helen E. Buckley dá a medida de seu poder e de sua responsabilidade:

“Um dia, um menino partiu para a escola. Ele era ainda bem pequeno, e a escola era bem grande. Porém, quando o menino descobriu que podia chegar à sua sala entrando diretamente pela porta do pátio, ficou contente. E a escola já não parecia mais tão grande.

Uma manhã, quando o menino já estava na escola há um certo tempo, a professora disse: ‘Hoje nós vamos fazer um desenho’. Ele gostava de desenhar. Sabia fazer desenhos de todos os tipos: leões e tigres, galinhas e vacas, trens e navios. Pegou sua caixa de lápis e começou a desenhar.

Mas a professora disse: ‘Esperem! Não é para começar ainda!’ E ela esperou até que todo mundo parecesse pronto. ‘Agora’, disse a professora, ‘nós vamos fazer flores’. ‘Legal’, pensou o menino. Ele gostava de desenhar flores. E começou a fazer magníficas flores com seus lápis cor-de-rosa, laranja e azul.

Mas a professora disse: ‘Esperem! Eu vou mostrar como fazer!’ E ela fez uma flor vermelha com um caule verde. ‘Aí está’, disse ela, ‘agora, vocês podem começar’.

O menino olhou a flor desenhada pela professora. Depois, olhou as suas flores. Ele preferia as suas às da professora, mas não disse nada. Apenas virou sua folha e fez uma flor como a da professora. Ela era vermelha com um caule verde. [...]

E logo o menino aprendeu a esperar. E a olhar. E a fazer coisas exatamente como a professora.

E logo não fez mais nada por sua própria conta.

Então, aconteceu de o menino e de sua família mudaram-se [...] Essa escola era ainda maior que a outra, e não havia porta para entrar diretamente em sua sala. Ele precisava subir; subir degraus altos e caminhar por um longo corredor para chegar à sua aula.

No primeiro dia, a professora disse: 'Hoje vamos fazer um desenho'. 'Legal!', pensou o menino. E esperou que a professora dissesse o que fazer. Porém, ela nada disse e simplesmente caminhou pela sala.

Quando chegou perto do menino, ela disse: 'Você não quer fazer um desenho?'. 'Sim', disse o menino, 'o que nós vamos fazer?' 'Não sei antes que você o faça', disse a professora. 'Como eu vou fazer esse desenho?', perguntou o menino. 'Oh, como você quiser', disse a professora. 'Como eu vou fazer esse desenho?', perguntou o menino. 'Oh, como você quiser!', disse a professora. 'De qualquer cor. Se todo mundo fizesse o mesmo desenho, como eu saberia quem fez o quê?'

'Eu não sei', disse o menino. E começou a fazer uma flor vermelha com um caule verde" (Traduzido do inglês e publicado em *Info-parents*, fevereiro de 1982, Bruxelas). (PERRENOUD, 2000, p. 79).

Este conto aparece como proposta de se pensar a estética, por representar a necessidade de uma educação que experencia a sensibilidade, a emoção, o sentimento, como forma de conhecer e ensinar. O texto provoca um sentimento de indignação diante do que a professora causou na criança e que representou o primeiro contato dela com a escola, marcando-a profundamente e que nos remete à nossa experiência na infância – muitas vezes de forma triste também. O menino se sentiu tolhido, limitado e pequeno. A descrição da segunda escola mostra a proporção e dimensão de seu sentimento de estranhamento e distância, “essa escola era maior que a outra, ele precisava subir degraus...” na narrativa do conto transparece de forma tácita o sentimento de impotência e de pequenez que o menino sentia diante da dimensão da escola, do que esta lhe causava e representava. A primeira professora insistiu em uma aula normatizadora, racionalista e de adestramento; podemos perceber o despreparo do professor. Também avaliando que muitos saem das faculdades sem a compreensão e a reflexão sobre a práxis pedagógica.

Este texto foi apresentado por mim, em uma escola em que atuo como gestora, durante a formação no horário de HTPC – Horário de trabalho pedagógico coletivo. Nesta ocasião, os professores ao entrarem em contato com o estudo puderam refletir sobre a práxis pedagógica, da dimensão estética como experiência formativa do humano.

Perrenoud fala da normatização do ensino, da forma destrutiva como muitas vezes a educação se desenvolve e a maneira como um professor pode marcar a vida de um aluno.

É inútil insistir nos efeitos destrutivos de uma normatização tão inútil. A professora que impõe flores vermelhas com caules verdes torna-se o “mau objeto” do qual todos se distinguem. A outra, mais tolerante, ilustra uma relação menos normativa com a estética (PERRENOUD, 2000, p. 79).

A reflexão proposta por este conto aparece com o intuito de pensarmos sobre o modelo de educação atual e a perspectiva da educação estética. No Brasil, a maioria das faculdades prepara os docentes nos moldes da educação tecnicista e da demanda de mercado. O modelo de educação geralmente se depara com escolas que preparam seus professores e alunos para responder às notas representadas nas avaliações externas: SARESP, Prova Brasil, dentre outras, e, não raras vezes, o “como” educamos, fica esquecido por muitos professores. O processo educacional fica geralmente voltado para o resultado das avaliações. Outras dimensões, como o lúdico, com a abordagem de questões reflexivas e, principalmente, a arte e a sensibilidade, ficam relegadas a um segundo plano – ou quiçá a plano nenhum.

Podemos argumentar que se o aluno não entra em contato com uma educação na dimensão estética, com questionamentos filosóficos que despertem para a criticidade, para a dúvida, como esperar então por uma sociedade renovada e comprometida com a cidadania, se a educação continua a perpetuar uma educação tecnicista e mercadológica e com uma práxis que favorece a domesticação e a adaptação?

4.3 O *telos* da educação - o ofício de professor.

Esta parte do trabalho vem complementar as reflexões anteriores, pois discute a relevância da formação do professor, seu papel histórico, social e político, e o *telos* de sua atuação. Nesse contexto, também será abordada a questão do niilismo, sua disseminação na atmosfera intelectual, tendo em vista a necessidade de superação deste “estado de negatividade”, que é uma das causas do

egocentrismo exacerbado e do estado de deificação do eu, verificado em nossa sociedade, e que acaba se refletindo no ambiente escolar.

Iniciamos com uma breve explanação sobre o papel do professor na atualidade, suas implicações no ambiente escolar e a forma como a atuação docente se reflete na educação e cultura de nossa sociedade. Entendemos que o professor necessita ter consciência da dimensão de sua responsabilidade social e política, de como sua atuação pode interferir no processo de cidadania e consequentemente na formação da sociedade.

Esta preocupação quase não aparece na formação docente; geralmente as faculdades têm como prioridade a lógica do mercado utilitarista que exige conhecimentos úteis e aplicáveis, portanto uma educação tecnicista para atender às suas demandas. Nesta perspectiva, a profissão de professor deveria exigir uma formação especializada, semelhante ao que ocorre na preparação técnica dos médicos, em que há toda uma formação que envolve esta profissão. Em nosso entendimento, o trabalho docente e, portanto, a formação para o exercício desta profissão, deve acontecer na perspectiva da formação integral que abrange as diferentes dimensões do humano, nomeadamente: a epistêmica, a ética e a estética.

Na atualidade, a carreira de professor não exige muito investimento, sendo uma profissão que muitos escolhem por falta de outra opção ou devido ao baixo custo no investimento que se despende para esta função. Poucas universidades desenvolvem um trabalho de formação docente coerente com as necessidades que esta profissão exige. Neste sentido, traremos reflexões que podem contribuir para esta formação.

Inciaremos percorrendo sobre aspectos de nossa história. O historiador José Murilo de Carvalho, em: “A formação das almas”, relata que os positivistas, inspirados por Augusto Comte, tentavam construir a nação, buscando uma identidade para o país; trabalharam com o imaginário social, em uma educação que tivesse o poder da condução das massas. Isto se fez evidente desde os tempos da República e antes no período Pombalino. Parte da população brasileira continuava a receber instrução, mas semelhante nos seus fins e métodos à que outrora lhes dedicavam os jesuítas. A escola atendia às necessidades da colônia, era uma educação utilitarista, voltada ao cientificismo e que correspondia às demandas das elites da sociedade (CARVALHO, 2002).

O autor Fernando Azevedo, em sua análise da cultura brasileira, afirma que a partir da década de 30, com o Golpe do Estado Novo por Getúlio Vargas, o totalitarismo consolidou o processo de manipulação, evidenciando uma política educacional específica para desenvolver a grande missão pedagógica e técnica em torno de um eixo ideológico definido, que seria a garantia da condução das massas (AZEVEDO, 1958).

Desde esta época, a indústria cultural e os mecanismos de sua difusão vem sendo perpetuados pelos meios de comunicação, construído um mundo simbólico, capaz de arregimentar e unificar o povo, manipulando o seu consciente e inconsciente, adaptando a maioria a este sistema. O primado da irracionalidade e da ininteligibilidade, condição essencial da condução das massas, pressupunha o mito da figura do “chefe”, aquele que detinha o poder de comandar a ação política e tornar possível a submissão e homogeneização das massas.

Também na leitura de Simon Schwartzman (2000) é avaliado que o processo de integração política previa manter o povo em permanente estado de irreflexão, de êxtase, de excitação e de inconsciência. O Plano Nacional de Educação tratava a educação como o instrumento por excelência de fabricação de tipos ideais de homens que garantissem e assegurassem a construção e a continuidade do tipo também ideal de nação. “As forças armadas e também a Igreja pretenderam se utilizar da educação como meio para atingir seus fins, ligados a um projeto mais ou menos explícito de construção de um Estado Nacional forte e bem constituído” (SCHWARTZMAN, 2000, p. 79).

Podemos considerar que o Brasil se pautou nos modelos das instituições políticas dos E.U.A., todavia, não foi copiada a escola democrática para todos. A escola primária, a escola complementar, a escola normal e as escolas profissionais, constituíam o nosso sistema popular de educação. O ginásio e a academia eram o nosso sistema de classe ou de elite. Na prática, a educação profissional continuou destinada aos mais pobres. Havia uma dualidade no sistema educacional, uma escola primária e profissional para o povo e uma escola secundária e superior para a elite (AZEVEDO, 1958).

Na atualidade, ainda percebemos a persistência dessa dualidade, só de forma mais tênue, dissimulada. A dualidade não aparece tanto no campo formal, mas é uma realidade. Houve a necessidade no Brasil de uma educação utilitarista, voltada ao cientificismo e que correspondesse às demandas da sociedade. A

construção do tipo ideal de homem que correspondesse e assegurasse o *status quo* (SCHWARTZMAN, 2000).

Toda esta explanação se fez necessária para que possamos refletir sobre os rumos da educação brasileira no contexto atual em que se encontra a formação do docente, assim como refletir sobre a função, o *telos* da escola e a importância do papel do professor no momento atual.

Richard M. Weaver (2012), filósofo, historiador conceituado, traz importantes reflexões em seu livro: “As ideias têm consequências”. Weaver expõe o declínio da civilização ocidental, em um estado de decadência, com um diagnóstico de que este declínio é resultado de escolhas equivocadas que foram feitas ao longo da história, mas que podem ser corrigidas. Apesar de seu livro ter sido escrito há mais de meio século, continua atual, pois defende que as ideias levam às ações e estas a consequências, que, apesar de geralmente não serem reconhecidas de imediato, interferem na cultura, na formação das sociedades.

Em sua obra ele descreve que há um ordenamento de consequências lógicas envolvendo o conjunto das ideias, ou seja, dos pensamentos que influenciaram a humanidade, e, mesmo depois delas haverem se mostrado desastrosas por diversas vezes, acabaram por se repetir novamente. Como consequência destas ideias – que mencionaremos mais adiante - ele afirma que houve uma ideologia intocável em busca de um devir revolucionário, como o totalitarismo implantado em diversos governos no mundo todo e que deixou um saldo de mais de 120 milhões de mortos. Sabemos que o capitalismo também produziu – e ainda produz - aberrações, empobrecendo muitas vidas, em um sistema que prevê o lucro e incentiva o consumismo que escraviza e acorrenta de forma compulsiva e feroz - deixando um saldo de milhões de pobres e famintos, descartados de forma impiedosa. Todavia, o que ponderamos em Weaver é a sua denúncia sobre a forma como as ideias tiveram consequências nefastas para a humanidade, quando, a partir do Iluminismo e da abdicação do pensamento transcendental do humano em favor do racionalismo científico, foi colocado em seu lugar o culto ao egoísmo e a ruptura da conexão entre os seres humanos, inaugurando a era do individualismo, com a decadência dos padrões morais.

Podemos destacar na obra do autor a análise que ele faz sobre o processo de transição do cargo de “doutor em filosofia” para o de “cavalheiro”, e deste, para o de “especialista”. Weaver afirma que o cargo de “doutor em filosofia” representava a

aspiração máxima, esta função detinha alto poder de atuação e em que era exaltado o ser, as aspirações a uma vida virtuosa. Com a transição para a função de especialista, foi propagada a falsa ideia de que não há mais a necessidade da filosofia, da reflexão dos valores. Segundo Weaver, todo este processo acabou por difundir no mundo a fragmentação do saber, o individualismo. “Trata-se da exaltação do “tornar-se” em lugar do “ser” (WEAVER, 2012, p. 78).

Ele também aponta a necessidade de estarmos atentos ao passado, à história, para não incorreremos na ação de repetir os mesmos erros: “Santayana lembrou-nos de que aqueles que são incapazes de lembrar o passado estão condenados a repiti-lo, e não sem razão Platão afirmou que um filósofo deve ter boa memória” (WEAVER, 2012, p. 79).

Vem à minha frente uma imagem neoplatônica: o espírito original manifestando-se em muitos particulares, que, por sua vez, perdem de vista a fonte de sua origem e decidem erigir seus próprios deuses. Já que sob as condições imperativas da liberdade moderna o indivíduo se importa apenas com seus direitos, torna-se incapaz de referir suas ações a um marco externo de obrigações. Seus desejos bastam (WEAVER, 2012, p. 81).

Pela citação do autor podemos considerar que este panorama de atuar, muitas vezes, somente em prol dos direitos, sem considerar os deveres e a atuação devida para a construção do processo de cidadania, também é parte da realidade brasileira. No contexto do panorama atual, quase não há espaço para a dimensão ética e estética, a preocupação com a formação do educando; a maioria das escolas está mais preocupada com os conteúdos, com os vestibulinhos que envolvem, desde o SARESP e Provinha Brasil até o ENEM, tendo inclusive preparação para alcançar estas metas. A perspectiva da atitude filosófica não é valorizada.

A música tocada pela mídia explica o momento em que vivemos, com a “Dança do Quadrado, da cantora Sharon Acioly: “ [...] Eu disse ado a ado, cada um em seu quadrado”. Como sugere a letra, cada um em seu espaço, sem se incomodar com a dor ou a miséria alheia, seguindo em seu espaço, vivendo em seu quadrado. A perspectiva da estética pode contribuir para que se reflita sobre este contexto atual, da desumanização da arte e de sua influência em nossa cultura e sociedade.

Weaver analisa a divisão que atingiu a Teoria do Conhecimento e cita Francis Bacon (1561-1626) com a famosa frase: “conhecimento é poder”, afirmando que

este pensamento provocou e produziu seres arrogantes, preocupados em alcançar o sucesso material, aumentando o egoísmo e autoconsideração.

Se a finalidade do conhecimento é a dominação, é difícil supor que aqueles que o detenham fiquem indiferentes a sua própria influência. Ao contrário, eles se tornam arrogantes e procuram alcançar o sucesso no mundo material (enquanto isso, o conhecimento é rebaixado ao nível das habilidades), e isso aumenta seu egoísmo e sua autoconsideração. Essa é a breve história de como o conhecimento deixou de ser um meio para a redenção espiritual e passou a ser o fundamento do orgulho intelectual (WEAVER, 2012, p. 83).

O autor aborda a questão do egoísmo excessivo que corrompe e fragmenta a sociedade, colocando os desejos acima dos valores; Weaver - assim como Scruton, Voegelin e Bornheim - traz a questão do egoísmo como o cerne dos problemas que enfrentamos nas sociedades. “O pecado do egoísmo sempre assume a forma de uma renúncia. Quando a promoção pessoal se torna o objetivo supremo, o indivíduo se exclui da comunidade”(WEAVER, 2012, p. 82).

O autor faz uma análise importante a respeito de como as “ideias têm consequências” – como bem diz o título do livro – em que relata como as ideologias modernas imprimem na vida das pessoas o estado de egoísmo, afirmando que as várias declarações de independência passaram a ilusão de que só existem direitos, imperando a falta de princípios e que acaba por destruir as comunidades, afastando os seres humanos da solidariedade.

A consequência inevitável disso é o crescimento do egoísmo entre as pessoas. Faz parte da própria natureza do egoísmo ver as coisas fora de proporção: o “eu” se torna dominante e o mundo inteiro é distorcido. Mas uma vez estamos diante da alienação em relação à realidade (WEAVER, 2012, p. 82).

Weaver afirma que aquele que é cômico somente de seus direitos acaba sofrendo de um desarranjo mental. Weaver cita o pensamento de Platão no que se refere ao crescimento do egoísmo:

Na verdade, o excessivo amor de si é em cada homem a fonte de todas as ofensas; pois o amante fica cego em relação ao amado, de modo que julga erroneamente o justo, o bem e o honrável e crê que deve sempre preferir seu próprio interesse à verdade (PLATÃO apud WEAVER, 2012, p. 82).

Este estado de egoísmo exacerbado acaba por comprometer as relações na sociedade, na medida em que as pessoas só reconhecem seus direitos e interesses, quase não havendo espaço para a alteridade e a compaixão. Isto se reflete no ambiente escolar assim como em nossa sociedade.

Ele aborda a questão do utilitarismo - já tratado anteriormente - que transforma o conhecimento em material de troca, uma espécie de mercadoria: “Quando o utilitarismo é entronizado e o trabalhador aprende que o trabalho é utilidade, e não adoração, o interesse pela qualidade começa a decair”(WEAVER, 2012, p. 85).

O autor faz uma análise a respeito do papel do artífice, do esforço da perfeição do trabalho no passado e que pode representar o trabalho do professor:

O orgulho da perícia profissional é bem explicado quando dizemos que trabalhar é rezar e, pois o esforço cuidadoso para concretizar um ideal é um tipo de fidelidade. O artífice de antigamente não se apressava, porque a perfeição não leva em consideração o tempo, e o trabalho malfeito mancha a personalidade (WEAVER, 2012, p. 84).

Neste contexto, a construção da profissão exigia grande empenho, pela busca da perfeição, como uma arte sagrada. Na atualidade, o perfil do professor se configura em meio ao individualismo, ao exacerbado hedonismo. Também podemos perceber que houve uma desconstrução do papel do professor, que de artífice, mestre, passou a ser um funcionário a serviço de uma empresa. Podemos dizer que foi “dessacralizado”, na medida em que o ofício de mestre é visto como um trabalho qualquer e em que qualquer indivíduo pode “dar aulas”. A profissão de mestre foi sendo esvaziada no sentido de sua responsabilidade e importância na sociedade.

O título de professor é, muitas vezes, tratado e visto como mercadoria de troca, no viés do utilitarismo. A partir desta visão, do sentido mercadológico, também o professor tratará, muitas vezes, sua função como produtor de “objetos”, ou seja, sua profissão é vista como uma profissão qualquer.

A citação vem fortalecer este argumento: “A remuneração de um trabalho que reflete apenas o produto de uma disputa por poder está longe de ser definida filosoficamente” (WEAVER, 2012, p. 86).

Na atualidade, muitas pessoas ingressam nesta profissão, visando um investimento pequeno, em tempo curto para um retorno rápido. Sem o conhecimento e o preparo necessários que este ofício exige, banaliza-se a profissão de mestre.

Esta imagem do professor, “dessacralizada”, desvinculada de seu real sentido, compromete a sua função, seu papel na sociedade, transformando o professor em um funcionário, que deve, portanto, atender às exigências do aluno consumidor e aos interesses e lucros da instituição para a qual trabalha, ou seja: está a serviço dos clientes.

Refletindo sobre este ponto de vista, se ser professor é um serviço qualquer, conclui-se que o aluno é um insumo – ou consumidor, e, como tal, também valida as condições do professor e de sua serventia. Segundo Weaver, a filosofia – com tudo o que ela representa - sai de cena, e também a educação estética.

Essas são então as consequências geradas pelo egoísmo, quando este começa a influenciar aquela luta cotidiana que é o trabalho. Mas há outro campo, ainda mais sensível, no qual podemos constatar a influência do egoísmo: é o daquela atividade especializada conhecida como arte.[...] É esclarecedor examinar os estragos causados pelo egoísmo na expressão estética (WEAVER, 2012, p. 90).

O que acontece, muitas vezes, no ambiente escolar é a relação entre consumidor e prestador de serviço, em que a autoridade do professor fica comprometida, ficando o aluno livre para martirizar ou “despedir” o professor. Esta valoração vem sendo geralmente feita com o empoderamento, com o endosso dos pais, já que convivemos com uma geração de pais - em sua maioria - permissivos e que se consideram “amigos” de seus filhos. Não é isso que vemos na maioria das escolas, sejam elas particulares ou públicas, alunos que enfrentam os professores, adequando as aulas segundo seu grau de satisfação, segundo o utilitarismo?

Weaver considera que o cerne de muitos problemas se revela nas consequências do egoísmo. A esses acontecimentos o autor denomina como: “hipostasiação”, ou seja, quando a vocação – que o autor diz ser hoje incompreensível - é substituída pelo serviço, perdendo a característica do artífice, do significado transcendente que é a vocação laboral.

O egoísmo no trabalho suscita de modo crescente o problema do tipo de disciplina necessário para que os homens se sintam obrigados a produzir. Quando uma pessoa se transforma em seu próprio chefe e passa a considerar o trabalho como uma maldição que tem de suportar apenas para obter seus meios de subsistência, ela não tentará evitá-lo constantemente? (WEAVER, 2012, p. 89).

Se deslocarmos esta leitura de Weaver para o papel do professor na atualidade, veremos que não está muito longe de ser um serviço – com o peso do trabalho como maldição – uma hipostasiação. Esta reflexão é importante se pensarmos sobre o papel histórico, político e social que o professor tem sob seu poder e responsabilidade.

Weaver - assim como Roger Scruton – também discute a influência da arte, dos valores, da forma como a música se dessacralizou e mudou padrões de comportamentos: “As influências degenerativas sobre a música muito se assemelham às que atingiram a literatura, com a diferença de um curto intervalo” (WEAVER, 2012, p. 94).

Ele comenta a decadência da música:

Desse modo, podemos identificar três amplos estágios no processo de decadência da música ocidental. Em sua forma mais elevada a música era arquitetônica; em seguida, tornou-se temática e, finalmente, em razão da incidência de algumas reações atuais, tornou-se textural.[...] Essa destruição representa o triunfo das emoções grotescas – e até mesmo históricas – sobre a decência e a razoabilidade (WEAVER, 2012, p. 96 - 97).

Weaver acredita que as preferências musicais também refletem as práticas sociais e morais da sociedade. Esta é uma reflexão importante. Sob este aspecto, podemos considerar a forma como a arte incide sobre os valores – assim como no sentido inverso - e sobre o entrelaçamento entre estética e ética. “E admite-se que aquilo que o homem expressa em seu tipo de música preferido ele muito provavelmente expressará em suas práticas sociais”(WEAVER, 2012, p. 98).

A educação estética se apresenta como uma possibilidade de saída do egocentrismo, de ir na contracorrente. Estamos quase sempre voltados para o mundo exterior, para a obtenção rápida dos prazeres, da satisfação imediata, seduzidos pela mídia; a música, o lúdico, a arte pode ser a possibilidade de se romper paradigmas materialistas e utilitaristas.

Podemos questionar também o modelo de educação que se privilegia na maioria das escolas, com as diversas matérias compartimentalizadas, cada uma seguindo seus conteúdos específicos, sem atentar geralmente para a *práxis*, para a formação do educando. Geralmente se trabalha com os estudantes atuais nos moldes da educação jesuítica - ou escolástica - sem atentar todavia para a necessidade da educação na perspectiva da estética.

Também é importante registrar o interesse ideológico de se acabar com as aulas de História, Geografia e Ciências – para não falar de Filosofia, que está fora da grade do Ensino Fundamental, só constando no Ensino Médio. Houve um aumento nas aulas de Português e Matemática na grade curricular das escolas, com a afirmação de promover uma educação melhor, quando na verdade o objetivo é melhorar o desempenho no SARESP, dentre outros órgão medidores. A redução das aulas de teor humanístico tais como Filosofia e História visa atender ao modelo mercadológico que valida os vestibulares e a educação tecnicista em que se privilegia a homogeneidade, iniciada na década de 30 e que está em voga até hoje.

Retornando à questão da formação do professor, na antiguidade o mestre se caracterizava por ser o pedagogo, aquele que conduzia o aluno e o iniciava aos estudos; na Idade Média, ele se apresentava como o mestre, o detentor do conhecimento, em um período em que quase não havia livros, ficando essas leituras limitadas aos professores e sob suas orientações; na modernidade aparece o professor militante, o mediador.

Para o período em que vivemos, diante tudo que já foi avaliado anteriormente, da problemática que enfrentamos na educação e tendo como base os argumentos dos autores escolhidos como referencial teórico, acreditamos na possibilidade do professor com a atitude filosófica, que leva o aluno a questionar, a refletir, a provocar mudanças, a duvidar, a pensar. A educação estética pode ajudar a preencher a lacuna deixada na educação, com a qualidade de despertar para a virtude, para o “bem comum”, na sensibilidade que permite enxergar e acolher o outro, saindo do estado de egocentrismo.

Consideramos importante a formação docente na Educação Superior, destacando o papel histórico e social do professor na formação e intervenção da sociedade. Há que se repensar o modelo atual de educação e do perfil do professor, que, muitas vezes, trabalha na lógica do mercado, do utilitarismo, sem abrir para outras possibilidades. O professor se depara com alunos que conseguem ter acesso a todo tipo de informação – muitas manipuladas de forma ideológica. Estas informações são apresentadas quase que livremente, sem regulações sobre a faixa etária, sem censura, pois é exposta pela internet e outras redes de comunicação. Há a necessidade de se pensar a formação do papel do professor, preparado para o tipo de sociedade atual.

A educação estética se apresenta com a proposta de despertar nos alunos a criticidade; o conhecimento não apenas como forma de reproduzir ensinamentos que vêm do modelo tecnicista – com alunos “domesticados” – mas antes inserir o aluno no processo de cidadania.

4.4 Formação docente na dimensão estética.

Este tópico se destina a pensar a formação docente no âmbito da estética, em uma formação que prevê trabalhar no sentido da atitude filosófica, do equilíbrio entre razão e sensibilidade. Iniciamos com a filosofia de Sócrates; ele também questionava e instigava seus interlocutores, trabalhava com a arte da dúvida, da insatisfação moral, da reflexão sobre a tradição, crenças e costumes. O filósofo Platão, discípulo de Sócrates, em sua obra: “Diálogo”, pergunta a Mênon pelo sentido único e abrangente da virtude. O “Diálogo” questiona se seria possível o ensino da virtude.

Esta questão é, de algum modo, ainda atual e central; há a necessidade da formação de cidadãos responsáveis e comprometidos com a construção de uma sociedade melhor. Neste sentido, podemos argumentar que é possível ensinar a virtude – ou que devemos ensinar a virtude. Argumentamos destacando a relevância da educação ética e estética, na promoção dos valores, pois se não ensinarmos a bondade, a compaixão, o altruísmo, a justiça - que fazem parte da virtude – estes valores não brotarão espontaneamente, pois não são inerentes aos seres humanos, necessitam antes ser aprendidos, vêm do hábito, da formação. A virtude antes de ser uma obrigação deve ser compreendida como uma necessidade condizente com nossa humanidade e dignidade – que nos diferencia dos animais.

Ainda, dentro desta linha de raciocínio, a filosofia de Bornheim (2009) vem contribuir para a ampliação de nossa visão; o autor afirma que para se instaurar a filosofia é necessário vencer a dogmaticidade, transcendendo-a. A postura crítica caracteriza-se pelo ato de questionar estes fundamentos da ação, de duvidar. Sob este aspecto, sabemos ser difícil a abertura filosófica, o ato de superar a dogmaticidade; as pessoas têm sua visão de mundo, suas crenças, dogmas, seguem certa religião ou seita, apresentam muitas vezes moralismos extremados,

preconceitos ou posições fundamentalistas. Filosofia para Bornheim, representa uma postura crítica e reflexiva.

Desta forma, a atitude filosófica que aqui defendemos se apresenta como possibilidade de superação da dogmaticidade. Foram analisados anteriormente as dimensões do formativo, questões sociais e políticas que nossa sociedade enfrenta, assim como das questões morais entrelaçadas no campo da ética e da cidadania. Isto posto, parece-nos plausível defender a necessidade do professor atuar com a atitude filosófica, levantando questões, despertando a dúvida, indo na contramão dos ditames, que impelem à conformação ou homogeneidade. Sabemos todavia que para que isto ocorra há a necessidade de se repensar a formação docente na Educação Superior.

O ato de ensinar e aprender supõe uma relação estética, em um reconhecimento da sensibilidade, da percepção necessária para esta interação e para a origem da própria reflexão.

Neste sentido, abordaremos a perspectiva de uma narrativa pessoal, trazendo, desta forma, a reflexão sobre o papel do professor e que vem de encontro ao interesse deste trabalho. Enquanto professora de História, rememorando minhas lembranças, descreverei o questionamento feito por uma aluna da 6ª série - que equivaleria hoje ao 7º ano. A pergunta lançada pela aluna marcou minha forma de atuar, representando neste momento a reflexão sobre a formação estética: *“Professora, porque precisamos estudar se vamos todos morrer?”*

A partir desta indagação, podemos acrescentar: por que então praticar a virtude, a compaixão, a busca pelo conhecimento, se sabemos de nossa finitude? A questão da aluna expressa um alto grau de negatividade, de desalento e talvez até de utilitarismo diante da morte de todo ser vivo. Não havia como responder à menina de forma reducionista – que antes de morrer queremos viver – era necessário despertar nela o sentido de nossa grandeza, dos valores morais e por que não: da transcendência.

A questão da aluna demonstra a importância de estarmos atentos não somente ao fato de trabalhar o conteúdo, mas também de abirmos espaço para a estética, para as emoções, sentimentos que transparecem no decorrer de nossas relações no ambiente escolar. O currículo pode ser trabalhado com o sentido de refletirmos sobre valores, comportamentos, moralidade instituída, mas também por meio da estética abrir possibilidades para questões sensíveis que nos remetem a

perdas, à morte, desventuras ou alegrias. A resposta à questão da aluna iniciou um processo de provocações, de questionamentos em sala de aula ou no ambiente escolar, dentro do processo filosófico reflexivo que pode remeter a outras tantas reflexões, tais como: crianças que não têm direito ao estudo, que são exploradas no trabalho infantil e são o sustento familiar, outras que foram abandonadas pelos pais e vivem em abrigos e à milhares delas que vivem em situação de miséria extrema, tendo, muitas vezes, que mexer no lixo para sobreviver. Estas e outras questões foram sendo abordadas, despertando a sensibilidade e trazendo à tona reflexões sobre a necessidade de enxergarmos a dor alheia – da percepção do poder de atuação de cada ser humano.

Esta experiência aborda o olhar do aluno, de sua perspectiva; reflete seus sonhos, esperanças, medos, inseguranças, afinal, muitos de nós também temos diversos medos, que podem refletir a dor que enfrentamos naquele momento ou um medo mesmo considerado irracional sob outros olhares, mas que é real – e sofrível – para quem o está vivenciando. A educação estética possibilita nos conectarmos e estabelecermos vínculos com os alunos, com a abertura para a sensibilidade, provocando emoções – com um caminho para a virtude.

Buscando refletir sobre minha trajetória, em um exercício de retrocesso a antigas memórias, recordo quando na quinta série escutei a história dos “Baobás”, com meu professor de Educação Moral e Cívica. Apesar da intenção política e ideológica dessa matéria no currículo escolar, que seria o interesse de forjar o “adestramento” da classe estudantil, no auge da ditadura militar, o que vem à minha mente é a reflexão moral sobre nossas ações. Neste sentido, podemos inferir que nem sempre a instrumentalização do poder alcança seu intuito. No conto dos “Baobás”, o professor explicava como esses grãos, pequenas sementes que são no início, depois de plantados crescem de tal forma, que nem mesmo um trator potente consegue arrancá-los. Por meio desta metáfora, aprendíamos como nascem os vícios, os atos de egoísmo, o mal, de como eles vão crescendo e se arraigando em nós e a dificuldade em nos desfazermos deles após sua edificação e de como é importante a consciência de nossos atos. O mal não aparece por si, é uma escalada, contém toda uma trajetória.

Nestas aulas, por meio das diversas histórias e quadrinhos dos livros, refletíamos sobre valores, sobre altruísmo, o cuidado e o respeito para com as pessoas, com a natureza e os animais. Também, neste contexto, os livros didáticos

possuíam, muitas vezes, ensinamentos que levavam a uma experiência estética, à introspecção. Não se trata de um saudosismo para um retorno à ditadura, pois a história já nos provou o que acontece nos governos totalitários, mas sim de deflagrar reflexões importantes.

Educação Moral e Cívica foi eliminada do currículo escolar no fim da ditadura militar e, em seu lugar, ao invés da entrada da filosofia, da estética, da música, o que ocorreu foi a ampliação das áreas exatas, com um maior número de aulas de matemática, para continuar a atender aos moldes de uma educação utilitarista e tecnicista, já desde os militares.

Quase não me lembro das matérias que aprendi na infância, na adolescência, mas recordo nitidamente da emoção que senti e da lição moral que nosso professor nos ensinou quando pediu que lêssemos um antigo conto indígena. Nele é retratada a estória de um Cacique que ensina ao indiozinho que ele encontrou um jeito de ser imortal. O indiozinho, mostrando-se curioso pergunta:

Você descobriu este segredo papai? Sim - responde o pai - nossa imortalidade passa de pai para filho, pois quando nós geramos nossos filhos eles também mais tarde gerarão os seus, e assim num processo contínuo e infinito, somos perpetuados em todas as crianças que nascem, os indiozinhos nascidos seremos nós, eternizando assim nossa vida, para todo o sempre.

Evidentemente que este conto aparece adaptado, pois resulta de minhas memórias de infância e desde esta remota época, jamais o encontrei em livro algum; essas lições eram apresentadas pelo professor que atuava nas aulas de Educação Moral e Cívica, e, como já indicado na introdução desta tese, eram produto da ditadura militar nos anos 70. A intenção não é defender o retorno desta matéria à grade curricular, mas dizer que ela promovia algumas reflexões filosóficas, as únicas por sinal com as quais tive contato durante todo o tempo em que estudei, tanto no fundamental quanto no Ensino Médio, pois não havia aulas de Filosofia – compreensível porque era o auge da ditadura militar. Também podemos considerar que este espaço de reflexão ficou vazio, pois no lugar desta disciplina não foi colocada outra que se propusesse a despertar os valores morais, a sensibilidade, a alteridade. Esta lacuna poderia ser preenchida pela educação moral e estética. O que fez a diferença nas aulas de educação moral foi a exploração dos valores, o despertar e o aguçamento para a sensibilidade, para noções de justiça e de virtude.

Retornando à questão lançada pela aluna sobre nossa finitude – dentro do movimentar filosófico sobre o morrer e ao “estado de negatividade – retomamos o tema sobre niilismo, iniciado em Voegelin e Scruton. Este tema corresponde ao argumento de buscar explicar o momento que nossa sociedade vive com a degradação dos valores, o hedonismo, a deificação do eu e o egocentrismo exacerbado. Para esta reflexão recorreremos ao apoio teórico de Gerd Bornheim e Karl Jaspers.

Gerd Bornheim reflete sobre as causas do egocentrismo enquanto resultado da experiência de negatividade, decorrente da visão niilista, ou seja, do vazio existencial que envolve o ser humano, ficando este solitário e sem esperança face ao nada da nossa condição de mortalidade e finitude. Este estado de descrença pode gerar atitudes de imobilidade, de inércia frente aos problemas humanos, gerando ceticismo frente à vida, sem um sentido maior.

A valorização da experiência da negatividade invadiu o pensamento contemporâneo [...] Às vezes, contudo, o valor da experiência da negatividade é exacerbado, com maior ou menor intensidade, como um absoluto, advindo daí o problema do niilismo, uma das questões centrais da tão discutida crise contemporânea (BORNHEIM, 2009, p. 86).

Como dialogar com a abertura necessária que esta tarefa exige, quando já temos arraigados em nós os conceitos e dogmas de uma postura dogmática? Como fomentar a postura crítica visando superar a negatividade ou a ingenuidade diante desta barreira que nos tolhe a visão e o descortínio?

A partir da superação do negativo pode o ato inicial do filosofar ser entendido em toda a sua densidade e dimensão, no sentido de que estamos diante de uma conversão espiritual, de um ato livre, que assume com responsabilidade o real, decidindo, em última análise, do próprio sentido e validade da filosofia (BORNHEIM, 2009, p. 139).

Bornheim destaca o valor metodológico da experiência da negatividade, que ao invés de acorrentar o ser humano ao seu mundo egoísta pode impulsioná-lo à conquista da verdade e motivar à superação da ingenuidade, da ignorância: “Isto implica dizer que o processo ascensional da consciência se realiza através da experiência da negação que deve ser constantemente superada; de negação em negação o homem atinge a sabedoria (BORNHEIM, 2009, p. 86)”.

O autor propõe a introdução da filosofia como premissa básica para a ampliação de nosso conhecimento, para sairmos da inércia, para a abertura de novos caminhos e o estado de conversão espiritual, para a “superação da negatividade” e a possível saída do estado de egocentrismo.

Assim, concluímos que a experiência negativa deve ser explicitada a partir do pressuposto, a saber: a afirmação ingênua, dogmática, da realidade; e que, por outro lado, se orienta para a possibilidade de abertura e, conseqüentemente, de transcendência do egocentrismo, no sentido de uma reafirmação crítica da realidade (BORNHEIM, 2009, p.139).

Bornheim afirma que a experiência da negatividade invadiu o pensamento contemporâneo e, dessa forma, acabou por difundir o niilismo. Segundo o autor, desta experiência de negatividade originou um dos piores males de nossa sociedade: o egocentrismo. Como exemplo ele cita o desinteresse do homem pelo mundo que o cerca, sendo este desprovido de sentido maior. O autor traz para a discussão o posicionamento existencialista de Jean Paul Sartre no seu romance: “A Náusea”, como exemplo do vazio de sentido, do niilismo e da experiência negativa:

Assim, tudo se transforma em náusea, e eu estou na náusea, ela se identifica com o meu próprio ser. A realidade toda, portanto, perde o seu sentido, e eu mesmo me perco dentro deste sem-sentido, restando apenas a amargura do meu próprio vazio, a compreensão de que eu sou contingência radical, um nada de ser (BORNHEIM, 2009, p. 97).

Coloca-se, então, a questão: é possível este niilismo, este estado de negatividade ter gerado ou aumentado o grau de egocentrismo em nossa sociedade?

Para esta resposta exige-se rememorar o que ocorreu conosco também quando nos deparamos pela primeira vez com a existência da morte, de nossa finitude. Diante desta certeza, muitos fazem de conta, agem como se a morte não existisse, como se não viesse a ocorrer e saem em busca de prazeres, de bens de consumo, de forma a negar este momento derradeiro, transformando a vida em um estado de ilusão, permanecendo na “Segunda Realidade”. Podem entrar no estado de negatividade que traduz um sentimento de vazio, de insignificância perante a humanidade, em um estado de desespero que se traduz por esta busca frenética pela máxima da felicidade - principalmente para os seus. Tudo isso traduz um sentimento de vazio, de insignificância perante a humanidade. Este desespero, essa

busca frenética pela máxima da satisfação nos permite compreender o estado de egocentrismo quase que generalizado nas sociedades.

Fica evidente nos argumentos do autor a necessidade da superação do estado de negatividade para o estado de conversão filosófica; podemos argumentar que esta premissa apresenta-se mais que fundamental, como possibilidade de afastar o ser humano do estado egocêntrico, despertando para a apropriação de sua grandeza enquanto seres humanos e dos valores necessários para uma sociedade ética e comprometida com a cidadania.

O problema que se apresenta é de como conseguiremos dialogar - com a abertura necessária que esta tarefa exige - quando já temos em nós, geralmente, os conceitos e dogmas arraigados e que por si só já expressam preconceitos e estereótipos; como passar de uma postura dogmática para um perguntar crítico e conseguir superar a negatividade - ou a ingenuidade - se, muitas vezes, desconhecemos o que ignoramos, ou ainda, os dogmas se constituem em uma barreira que impede ou não nos permite ver? Com o intuito de romper estes limites, vale investir na atitude filosófica, crítica e reflexiva.

Segundo a leitura de Bornheim, sem superar a negatividade, o ser humano acaba por ser silenciado, ficando dentro de uma existência que não compreende seu sentido de responsabilidade, de grandeza. Em vez de superar esta negatividade, às vezes ele volta ao mundo das sombras, familiar e dogmático. Sob este aspecto, Gerd Bornheim aborda a questão dos dogmas, do mundo das sombras representado no mito da caverna, na “República” de Platão. Este mito repousa sobre a alegoria do mundo das sombras, que é definido pela maioria dos pobres mortais acorrentados e incapazes de enxergar a verdade, pois só veem as imagens das sombras refletidas no interior das cavernas, não conseguindo ver a realidade.

Quando conseguimos ir além das aparências, das sombras, poderemos ver o sol cuja contemplação e desvelação desencadeiam a sabedoria. “O mundo das sombras apresenta, fundamentalmente, as características por nós descritas como próprias do comportamento dogmático: é o mundo dos homens voltados para a ação, ocupados com as coisas, perdidos no mundo das sombras (BORNHEIM, 2009, p. 79)”.

Não nos parece que, muitas vezes, ainda estamos presos ao mundo das sombras, presos a uma realidade fabricada e mascarada pela ideologia dominante, pela indústria cultural, na informação fabricada?

Segundo a visão platônica, perdidos no mundo das sombras, da ilusão, quase não nos damos conta da realidade que nos cerca e, todavia, se quisermos romper com esta visão e optar pelo desvelamento, enfrentaremos a dor e o risco. Este “sofrimento” será, portanto, pressuposto do filosofar, já que jamais seremos os mesmos depois que optarmos por este caminho de desvelamento.

Fazendo um contraponto com a leitura de Platão, a visão de Bornheim traz um alento, uma esperança: “Desta dialética, o primeiro momento é constituído pela afirmação dogmática do mundo; o segundo é a experiência da negatividade; e o terceiro é o ato de assumir a filosofia como tarefa” (BORNHEIM, 2009, p. 82).

O ser humano pode escolher outro caminho, buscando superar essa negatividade: [...] “contrariamente, empenha-se naquela experiência, buscando extrair de sua dimensão existencial todo o significado humano que possa oferecer (BORNHEIM, 2009, p. 100)”.

Pela experiência negativa se verifica uma perda do mundo: “O que constitui, em sua essência, a experiência negativa? Poderíamos responder, simplesmente, com uma palavra: a separação (BORNHEIM, 2009, p. 104). Na medida em que o mundo é visto e vivido como negativo a própria relação com este mundo também se torna uma experiência negativa e de separação. E desta experiência de crise: “podemos considerar a consciência da separação como o cerne da experiência negativa, justificando-se, assim, aquele egocentrismo que lhe atribuímos antes” (BORNHEIM, 2009, p. 105).

Segundo Bornheim, este estado de negatividade também pode tornar o ser humano escravo do mundo, do ego, sendo o niilismo o maior erro que se pode cometer, entrando desta forma o ser humano em um estado de isolamento, de vazio e em que enxerga somente a si próprio, em um estado de egocentrismo.

Este valor negativo é o estado que mais aparece na atualidade, com seres individualistas, vivendo para si, geralmente sem atentar para a dor ou a tragédia alheia. É o estado de “separação”, de isolamento em que o ser humano se encontra dentro de um quadro fechado, voltado somente para si, apartado de sua condição de grandeza e humanidade, como agente social e político, com o poder de atuar no mundo. Neste sentido, “por niilismo devemos entender uma posição que pretende fazer da experiência negativa um absoluto, reduzindo o homem a um processo de isolamento total, dobrando-o completamente sobre si próprio” (BORNHEIM, 2009, p. 107).

Parafraseando Sartre, “o colapso se estende a todo viver humano, em todas as suas dimensões, as quais ficam privadas de sentido [...] a existência humana torna-se um absurdo” (BORNHEIM, 2009, p. 107). Embora seja compreensível a experiência niilista, permanecer neste estado impede a emergência do sentido profundo da experiência negativa na perspectiva de sua superação mediante a relação como o outro, com o mundo.

À partir do momento em que o homem busca se colocar como um absoluto, ou melhor, libertar-se de toda relação, de toda referência a um outro que não ele mesmo, ele só pode, em última análise, se destruir, ou então – o que, de resto, redundaria no mesmo – desembocar em uma idolatria que toma por objeto uma abstração, tal como a classe ou a raça, isto é, algo de incomparavelmente inferior àquilo de que se pretendia libertar (GABRIEL MARCEL apud BORNHEIM, 2009, p. 112).

Muitas pessoas vivem ainda a experiência negativa, seguem como massa conduzida, em um estado de idolatria aos bens de consumo, ao poder, às personalidades famosas, sendo escravas de si mesmas, de seus egos, com o traço do egocentrismo. Não conseguiram superar este estado. Também, como já vimos, quando o ser humano se depara com sua finitude, ele entra de forma consciente ou não em um processo de negatividade, buscando a fuga no prazer imediato, nos bens de consumo de forma ilimitada e insaciável. Escravo, muitas vezes, deste estado, sem conseguir compreender a dimensão de sua grandeza, ele cria um inferno particular. Na esperança de se libertar de uma crença maior, acaba por se tornar escravo da crença de que está só no mundo, separado.

Mas quem está fora da experiência negativa, quem a sobrepujou ou quem a observa em seu desdobramento completo pode compreender que essa experiência se enquadra em um todo maior, e só a partir desse todo maior adquire a negatividade o seu significado pleno, dando a ela uma dimensão positiva (BORNHEIM, 2009, p. 112).

Pela experiência negativa acontece a perda do sentido da vida, mas, ao mesmo tempo, esta mesma experiência possibilita a abertura para a reconquista do mundo, ultrapassando o estado de negatividade e egocentrismo que aprisiona a humanidade, “pois o característico da experiência da negatividade é tornar o homem prisioneiro de seu próprio inferno, limitando-o à sua particularidade” (BORNHEIM, 2009, p. 115).

A saída dessa prisão, segundo o autor: é “um ato de conversão espiritual, em uma autêntica metanoia, no sentido de estabelecer-se uma abertura para a realidade, superadora de toda experiência negativa, descentralizadora do egocentrismo (BORNHEIM, 2009, p. 115).

A *metanoia* da qual nos fala é caminho para a reconquista do mundo, para a saída do egocentrismo, para o encontro espiritual. Na era da razão em que vivemos, há reduzido espaço para a sensibilidade e a transcendência; talvez seja o momento de o ser humano encontrar o equilíbrio entre estas duas esferas. *Metanóia* significa o ato de se converter, um processo de educação amorosa, de transformação humana pela conquista das dimensões ético-estéticas para além dos limites da pura racionalidade.

Esta “experiência de negatividade” assolou também aquela aluna - citada anteriormente - como certamente perpassa a existência de todos os seres humanos; a aluna não conseguia compreender a dimensão de sua existência, não estava conseguindo superar o estado de negatividade, de niilismo.

Enquanto educadores, tendo a compreensão do estado de negatividade, podemos acenar com a possibilidade da saída deste estado, com a abertura para reflexões de natureza filosófica, mediadas pelo diálogo instigador. “A filosofia”, diz Jaspers, (1971, p. 9) “se destina ao homem e a todos diz respeito. [...] Tão logo se filosofa, entra-se em contato com os grandes temas da filosofia. E se isso não acontece é porque da filosofia se está longe”.

O filósofo chama a atenção para a diferença entre o mero acúmulo de conhecimento apartado da sabedoria, e a filosofia. Ultrapassando os limites do conhecimento, a filosofia abrange a reflexão sobre o que somos, sobre o que fazemos de nossas vidas, alcançando os limites da sabedoria, da virtude, da grandeza humana, do entendimento profundo do que é, em última instância, real e verdadeiro:

O simples saber é uma acumulação, a filosofia é uma unidade. O saber é racional e igualmente acessível a qualquer inteligência. A filosofia é o modo de pensamento que acaba por constituir a essência mesma de um ser humano. Em torno desse pensamento é que estas conferências pretendem girar. Abertas para o real, seja o real o que for, tentam essas exposições descobrir o caminho que leva do real ao fundo das coisas, buscam a partir desse fundo, lançar luz sobre as realidades (JASPERS, 1971, p. 11).

O autor reafirma a importância do conhecimento filosófico, explicitando a postura da atitude filosófica:

Começaremos por acolher as respostas dadas. Nenhuma será a última. Cada qual conduzirá a novas indagações, até que a indagação final tenha o silêncio como resposta – e não por ser uma indagação vazia. Surge o silêncio que não é o abrigo do nada, mas onde a própria essência do homem encontra meios de falar-lhe através de seu eu mais íntimo, através de suas necessidades, da razão, do amor (JASPERS, 1971, p. 12).

Jasper afirma que o conhecimento - apartado todavia da sabedoria - traz uma falsa desmiticização e, nas palavras do autor, equivale a uma cegueira da alma.

Começa a infelicidade do gênero humano quando se identifica o cientificamente conhecido ao próprio ser e se considera não existente tudo quanto foge a essa forma de conhecimento. A ciência dá então lugar à superstição da ciência, e esta, sob a máscara de pseudociência, lembra um amontoado de extravagâncias onde não está presente ciência, nem filosofia, nem fé (JASPERS, 1971, p. 23 - 24).

Bornheim também destaca a atitude filosófica como forma de sobrepujar o estado de negatividade. Como mostramos ao longo do presente trabalho, além de Bornheim e Jaspers, outros autores como: Voegelin e Scruton também assumem esta postura. Neste contexto, importante ressaltar que procuramos destacar que a educação estética visa oferecer o “antídoto” para o momento atual em que vivemos; nossa sociedade favorece o egocentrismo, o hedonismo, dimensionando a tudo e a todos pelo grau de utilidade que representam. O modelo da educação atual, muitas vezes, não contempla a necessidade que todos temos de lidar com questões profundamente humanas que envolvem a finitude, as perdas, os sofrimentos e a própria morte. O mundo de hoje científico e técnico não reserva espaço para o âmbito da sensibilidade estética de fundamental importância ao ser humano virtuoso. Esta constatação é de grande relevância para a educação. O professor pode e deve abrir canais de escuta, de interação, de vínculo com os alunos; a postura do professor detentor de todo o conhecimento e a pressuposição de que não pode errar não corresponde ao momento atual da educação.

Quando expomos nossas alegrias ou dores, sucessos ou fracassos, quando assumimos nossa vulnerabilidade, nos tornamos humanos e abrimos espaço para o diálogo. Assumir a finitude não representa a entrada para a negatividade, como já vimos em Bornheim e Jaspers; a assunção da finitude, ao contrário, pode ser o

princípio para que tomemos consciência de nossa grandeza infinita enquanto seres humanos, quanto ao legado que deixaremos para as gerações futuras, com os valores que promovemos para uma vida mais digna e com justiça social.

A fome, a pobreza, as guerras sem fim, a criminalidade e a banalização da vida representam um cenário de barbárie carente de qualquer sentido estético, de equilíbrio individual e social. Karl Jaspers aborda a questão da transcendência como possibilidade de superação do estado de negatividade:

[...] quer o homem ultrapassar-se: não avançando pelo mundo, mas projetando-se para além do mundo; não na insaciável e sempre renovada inquietude de sua existência temporal, mas na quietude da eternidade, no tempo que abole o tempo (JASPERS, 1971, p. 59).

Karl Jaspers e Bornheim defendem a superação da materialidade e o despertar para a transcendência de nosso ser, de nossa grandeza como observadores deste grandioso universo que, sem a nossa presença, sequer existiria. A questão vem corroborar:

Mas e o universo? [...] saberá ele que existe? Nós somos esses seres extraordinários que sabem que o universo existe. E podemos estudá-lo. [...] Se nada soubéssemos do universo, não seria como se ele não existisse? [...] Nós, esse nada do universo, não seremos o ser verdadeiro, o olho que vê o mundo? (JASPERS, 1971, p. 39).

Ou ainda em outras palavras do filósofo:

Que somos nós, que são estes olhos que estão no mundo e vêem e conhecem e compreendem? Seres pensantes, somos a dimensão única, segundo sabemos – onde aquilo que é se revela em nosso pensamento objetivo, em nossa compreensão, em nossa ação, em nossa criação, em cada forma de nossa experiência (JASPERS, 1971, p. 40).

Esta visão possibilita acreditarmos em nosso devir; apesar de finitos e “ínfimos”, somos as testemunhas da história, daquilo que foi construído e do que podemos ainda fazer, pensando na cidadania e no legado que podemos deixar para as gerações futuras. Este é papel político, histórico e social da educação e do professor.

[...] Pois tal dimensão positiva reside justamente na experiência do despertar do homem para a sua própria humanidade, para a sua realidade espiritual, bem como para o mundo, que passa a ser visto com novos olhos. Em outras palavras, através da experiência negativa o homem é chamado à sua plena responsabilidade; passa a sentir-se responsável pela realidade, no sentido de que compreende a necessidade de assumi-la. E a partir desta conversão, e só dela, compreende-se que um homem possa impor-se uma nova tarefa: a filosofia (BORNHEIM, 2009, p. 116).

A educação estética pode despertar em nós a sensibilidade perdida, pode possibilitar a abertura para que não fiquemos presos ao materialismo e nos apropriemos de nossa condição e corresponsabilidade. É possível educar para um mundo melhor – por mais clichê que esta frase possa parecer. Bornheim, Jaspers - assim como outros autores que fazem parte do arcabouço teórico, sustentam esta posição; argumentam que o egocentrismo é consequência do estado de negatividade, de niilismo e que há a necessidade premente de superação deste estado, sob pena de nos aproximarmos cada vez mais do vazio existencial, da barbárie. Questões que envolvem a morte, a imortalidade ou a transcendência podem ser abordadas no campo educacional, mediado pela razão e pela sensibilidade. A apropriação deste conhecimento por parte do professor se apresenta como uma possibilidade de intervenção; a tarefa de despertar os alunos deste estado de materialismo, de niilismo e negatividade, mostrando toda a grandeza e potencial do ser humano, apesar de nossa mortalidade, de nossa finitude, pode ser o caminho para uma sociedade renovada.

Se a experiência negativa se caracteriza por uma desconfiança diante do real, na raiz mesma do consentimento filosófico há um ato de confiança total, de amor, pois só o amor consegue este despojar-se, esta disponibilidade que permite compreender o real. Só o amor consegue dar à inteligência a sua dimensão própria e total, orientando-a para um real consentimento. Mas o contrário também vale: só a inteligência consegue dar ao amor a sua dimensão própria e total, fazendo compreender o real consentido (BORNHEIM, 2009, p. 127 e 128).

O autor foi extremamente prudente, considerando a necessidade e a disponibilidade para o amor, todavia também compreende a interação entre o amor e a inteligência: sensibilidade e razão. Se o ser humano se diferencia do animal pela capacidade reflexiva, talvez seja o momento de abriremos espaço para questões que envolvem a transcendência, no sentido sugerido por Bornheim e Jaspers.

A citação vem complementar a visão de Bornheim:

Realmente, uma resolução, no sentido que nos ocupa, é da ordem da eternidade, isto é, decide uma existência. O filósofo não se decide a fazer filosofia como um turista, e naquela resolução assumida por Spinoza há um compromisso pessoal de inteireza de sua existência, podendo-se, por isso, falar em uma metanóia (BORNHEIM, 2009, p.119).

Podemos também argumentar sobre a responsabilidade da educação, refletindo sobre a questão:

Como educar para uma vida melhor se não aprendermos a sermos pessoas melhores, altruístas, gentis, generosas?

A escola pode viabilizar esta educação na dimensão estética, do exercício da atitude filosófica já nos primeiros anos de vida das crianças. Na tenra idade fica mais fácil abrir os canais para a sensibilidade que possibilita enxergar a grandeza de nossas vidas. Também é na infância que nos encontramos abertos para o diálogo, para compreender e despertar para a virtude, a retidão, a alteridade, as noções de justiça.

As histórias e contos narrados na infância podem questionar a moralidade vigente, sensibilizando e despertando para a grandeza da ação humana abrindo novos horizontes aos futuros cidadãos. As histórias remetem a lugares encantados, mexem com o imaginário e podem trazer reflexões importantes para o sentido da existência humana. Também é na infância que se aprende a respeitar a vida, as pessoas, os animais, a desenvolver a sensibilidade. Esta sensibilidade não representa um fim em si, mas visa a autonomia do sujeito ético como já se encontra posto em Kant:

Formulando seu imperativo categórico, Kant bem compreendeu a exigência que a consciência se faz objeto: age como se, com tua ação, estivesses criando um mundo onde o teu princípio de agir pudesse ser válido para todos e para sempre. A consciência é a dimensão onde cessa a soberania do sujeito, não por submissão a uma ordem exterior e incompreendida, mas por livre obediência ao próprio entendimento (JASPERS, 1971, p. 121).

O que se propõe nesta leitura é que as ações dos seres humanos obedeçam a uma lei maior, a uma ordem que estabelecem para si mesmos, deixando assim de ser instrumentos de desígnios ou leis externas. Podemos dizer que essa capacidade que o ser humano tem de poder agir com autonomia é o que o distingue dos animais e que confere à vida humana dignidade especial. Nós, enquanto humanidade, não temos um valor relativo, temos um valor intrínseco.

Neste sentido, o caminho é agir com bondade, com justiça por ser a coisa certa a fazer; não por esperar alguma recompensa ou por temer algum castigo, mas por ser o correto. Entendemos que da abrangência deste movimento faz parte a dimensão estética como pressuposto positivo da promoção da virtude e saída do estado de negatividade e niilismo. Evidentemente que não cabe nenhum reducionismo visto que é um processo lento e um caminho longo a percorrer ao longo de todo o processo formativo integral do ser humano, que envolve equitativamente as dimensões epistemológica, ética e estética.

A consciência vital da existência empírica não se confunde com a consciência existencial do nosso eu. A existência só desperta quando o existente é sacudido pela ideia da morte. A existência ou se perde no desespero face ao nada ou se revela a si mesma na certeza de eternidade. A vida real neste mundo ou se deixa penetrar pela consciência de eternidade ou é fútil (JASPERS, 1971, p. 150).

Segundo Jaspers, somente nos tornamos plenamente conscientes da grandeza de nossa existência quando nos damos conta dos nossos limites. Só então podemos sair de nós mesmos, romper com nossa escravidão. “Toda existência empírica está escravizada à morte. Contudo, o homem que, em vida, adquire conhecimento da morte e reflete acerca da vida e não da morte, rompe a escravidão” (JASPERS, 1971, p. 151).

O diálogo sobre o niilismo, o “estado de negatividade” e a possibilidade de superação, saindo do egocentrismo para uma vida em que se manifeste a virtude, pode ser o início para que se reflita sobre a necessidade da formação e educação estética, como um convite a um caminho diferente do que a educação tecnicista tem traçado.

Neste sentido, dentro do movimentar filosófico, chegamos à seguinte encruzilhada: é possível o ser humano encontrar dentro de si um código de conduta interno - uma autonomia - com um alto padrão de elevação moral, sem todavia vislumbrar a transcendência?

Quando o ser humano contempla somente sua mortalidade, abdicando da transcendência ou do sentido sagrado de sua existência, ele tende a transferir este niilismo para as conquistas terrenas, para o imediato, sob o paradigma de sua finitude. Neste estado de negatividade, ele tenderá a colocar no lugar do sagrado um outro tipo de culto – seja ao ego, à Razão, ao Estado, aos jogos, aos vícios, à qualquer outra aspiração mundana ou fanatismo, seguindo com as rivalidades

miméticas, na satisfação plena de seus desejos, em um egofanismo sem limites. A abertura para a transcendência abre a possibilidade para a virtude, pois no vislumbre da imortalidade, compreendemos que as conquistas no campo do conhecimento, aliado à virtude, nos possibilita ir além, em busca do que é eterno. E, sobrepujando este estado de negatividade, sermos sujeitos da história, conscientes de nosso propósito maior, enxergando nos seres humanos a nossa própria humanidade e grandeza.

Somos mortais enquanto simples existentes, e imortais quando aparecemos no tempo como o que é eterno. Somos mortais no desamor, imortais no amor. Somos mortais na indecisão, imortais na decisão. Somos mortais enquanto natureza, imortais quando dados a nós mesmos em nossa liberdade (JASPERS, 1971 p. 150).

O próximo estudo contempla a visão de Friedrich Schiller, que vem edossar os argumentos anteriores e exprime a relevância da educação estética na formação humana.

4.5 Educação Estética: formação humana.

No silêncio pudico de tua mente educa a verdade vitoriosa, exterioriza-a na beleza, para que não apenas o pensamento a homenageie, mas para que também os sentidos apreendam, amorosos, a sua aparição. [...] Vive com teu século, mas não sejas sua criatura [...] (SCHILLER, 2002, p. 51 - 52).

Na sequência, buscamos aprofundar o conceito de estética, presente em todo o trabalho como o elemento esquecido da formação humana. É nosso propósito encontrar na estética um caminho, uma perspectiva de superação do egocentrismo inerente ao modelo de educação vigente. A perspectiva da educação estética se foca no sentido da beleza enquanto antídoto para a barbárie.

Como referência teórica, será usada “A Educação Estética do Homem”, de Friedrich Schiller, (2002), que traz lucidez e confere relevância ao conceito de estética no processo educacional. Nossa intenção é ampliar o diálogo sobre o papel da educação na dimensão estética, pelos argumentos que contribuem e estão em consonância com o que se acredita nesta tese. Schiller foi filósofo, poeta,

dramaturgo e historiador alemão que, juntamente com Goethe e Herder, liderou o movimento romântico alemão.

Na introdução ao livro: “A Educação estética do Homem”, há um esclarecimento sobre Schiller, que faz referência à forma coerente e sensível com que o mesmo trata a relevância da educação estética e da necessidade do equilíbrio entre razão e sensibilidade.

Ao buscar um fundamento objetivo para o belo, a estética de Schiller é animada por esse desejo de ver “o mais eficaz de todos os móveis, a arte formadora de almas, elevado à condição de uma ciência filosófica”. [...] “Assim como a verdade e o direito, também a beleza parece-me, tem de residir em fundamentos eternos, e as leis originárias da razão têm de ser também as leis do gosto”. Todo o empenho de Schiller será, por conseguinte, o de mostrar como ocorre essa amarração do juízo estético aos princípios da razão – razão, aliás, não em seu uso teórico, mas em seu uso mais sublime, o prático (SUZUKI, 2002, p. 9).

Pelo texto podemos perceber que Schiller entendia que o “belo” se apresenta como um imperativo. Para o autor, a estética se apóia no terreno da moral, na promoção da virtude, no terreno da prática diária que possibilita sua aplicação no mundo e que envolve a união entre razão e sensibilidade. “Sendo assim, permanecerá sempre uma empresa inútil a de querer elevar moralmente – isto é, racionalmente – o homem sem, ao mesmo tempo, cultivar sua sensibilidade” (SUZUKI, 2002, p. 12).

Schiller afirma que é mediante a cultura estética, ou educação estética, que o ser humano poderá desenvolver-se plenamente, com a capacidade que envolve a razão e a sensibilidade, sendo esta junção considerada como “impulso lúdico”, que tem o poder de recriar nas pessoas todas as potencialidades. No juízo estético, a razão empresta a sua autonomia ao mundo sensível. Este impulso lúdico permite apontar um caminho privilegiado para a regeneração do homem, que o autor define como a busca pela “beleza moral”.

Na citação que segue, Schiller, segundo Suzuki, vincula a estética ao terreno da moral, colocando-a na dimensão da virtude, com função social e política. Schiller acredita que a educação estética é capaz de elevar o padrão moral das pessoas e, consequentemente, da sociedade.

Mediante essa concepção do homem educado pelo belo como indivíduo virtuoso, a estética acaba por reencontrar a virtude e a felicidade, doutrinas se não suprimidas pelo menos relegadas aos aposentos de fundo da moral kantiana. Neste sentido, a estética para Schiller faz as vezes também de uma doutrina da virtude – de uma ética – que vem completar o sistema moral. [...] A “cultura estética” é aquilo que deve conduzir a natureza humana à plenitude de seu desenvolvimento, à conjunção de suas forças sensíveis e racionais, enfim, à união de dignidade moral e felicidade [...] (SUZUKI, 2002, p. 14 - 15).

Schiller estabelece uma relação estreita entre estética, educação e virtude. Na educação estética, em que o ser humano é educado pelo “belo”, o indivíduo pode alcançar a virtude, a nobreza e a dignidade, conduzindo-o desta forma à felicidade. Verifica-se que, na visão do autor, a educação estética está relacionada diretamente à ética, com a tarefa de desenvolver a virtude. Sem a experiência da educação estética - que não diz respeito somente a princípios morais nem se refere apenas à sensibilidade e sentimentos - não há como o ser humano se desenvolver plenamente.

Permitireis que vos exponha numa série de cartas os resultados de minhas investigações *sobre o belo e a arte*. Sinto vivamente o peso de um tal empreendimento, mas também seu encanto e sua dignidade. Falarei de um objeto que está em contato imediato com a melhor parte de nossa felicidade e não muito distante da nobreza moral da natureza humana. Defenderei a causa da beleza perante um coração que sente seu poder e o exerce, e que tomará para si a parte mais pesada de meu encargo nesta investigação que exige, com igual frequência, o apelo não só a princípios, mas também a sentimentos (SCHILLER, 2002, p. 19).

Schiller relaciona a educação estética à função moral e política. Dentro desta conotação, o papel da estética representa a atuação de todos na busca de um ser humano e de uma sociedade renovada. Trata-se da tarefa do ser humano ultrapassar os limites daquilo que lhe foi dado pela natureza. Cabe ao homem superar o mundo da necessidade para alcançar a autonomia moral mediante o uso da razão e da sensibilidade.

A natureza não trata melhor o homem que suas demais obras: age em seu lugar onde ele ainda não pode agir por si mesmo como inteligência livre. O que o faz homem, porém, é justamente não se bastar com o que dele a natureza fez, mas ser capaz de refazer regressivamente com a razão os passos que ela antecipou nele, de transformar a obra da privação em obra de sua livre escolha e de elevar a necessidade física à necessidade moral. [...] assim, para dar apenas *um* exemplo ele apaga pelos costumes e enobrece pela beleza o caráter vulgar [...] (SCHILLER, 2002, p. 23 - 24).

Na visão de Schiller, só a partir da estética poderá haver um avanço na moralidade. Essa necessidade de elevação moral, de transformação do caráter, se refere à busca constante do “domínio das paixões”, da promoção da virtude com vistas à superação do estado de egocentrismo em que se encontram os seres humanos. Este estado de acentuado egoísmo, violência e selvageria - natural do ser humano - não desaparecerá sem o engajamento no processo formativo. Pode-se inferir a partir dessa constatação que os docentes encarregados de conduzir o processo formativo devem ter presente em sua *práxis* a relevância da dimensão estética.

É preciso, portanto, procurar um suporte para a subsistência da sociedade que a torne independente do Estado natural que se quer dissolver. Este suporte não se encontra no caráter natural egoísta e violento do homem, que visa muito mais à destruição que à conservação da sociedade; encontra-se tampouco em seu caráter ético (SCHILLER, 2002, p. 25).

Schiller deixa explícito nesta passagem que a superação do estado de natureza do homem e sua formação para a virtude não se reduz ao caráter ético. Podemos afirmar também que a intervenção pedagógica não se limita ao “adorno” estético, de certo modo, externo ao educando. Não se fará educação estética apenas mediante o eventual contato dos alunos com a música, a pintura ou outras expressões artísticas. Ao contrário, trata-se de um trabalho pedagógico com uma intencionalidade, em um processo que visa a conscientização sobre os valores, de transformação estética das tendências egocêntricas dos educandos. Para esta tarefa também é necessário a reflexão sobre o padrão de conduta moral, sobre a moralidade, dentro da atitude filosófica, da ética.

Assim, fica evidente o papel político e estético do pedagogo, o material de seu trabalho considerado como o que há de mais sublime: a construção da formação de seres humanos.

[...] Quando o artista do belo toma nas mãos esta mesma massa, tampouco temerá fazer-lhe violência, embora evite mostrá-la. Não respeita a matéria que elabora mais do que a respeitava o artista mecânico; procurará, entretanto, por uma aparente deferência para com ela, iludir o olho que protege a liberdade da mesma. É muito outra a situação do artista pedagogo e político, que faz do homem ao mesmo tempo seu material e sua tarefa (SCHILLER, 2002, p. 28 - 29).

Schiller argumenta também sobre a tarefa da educação estética, com a capacidade de promover a reflexão sobre nosso agir e desenvolver a dignidade e os valores que enobrecem, tornando-nos desta forma livres, com autonomia. Também se refere à necessidade de buscarmos sobrepujar nossa animalidade e selvageria, ou seja, de superar o estado de escravidão que nos prende aos vícios.

Podemos argumentar que a educação estética requer um trabalho formativo, com questões filosóficas que apresentem outro paradigma - diferente do egoísmo exacerbado e do hedonismo apresentado pela sociedade e ambiente escolar. Uma educação que traga também a responsabilização pelos atos, conferindo a emancipação, a autonomia moral.

As questões propostas pelo filósofo se mostram atuais, uma vez que o egocentrismo e a busca pelo prazer imediato são valores negativos que se acentuam em nossa sociedade. As pessoas geralmente permanecem escravizadas pelos vícios, presas ao estado de animalidade e de selvageria que, na leitura de Schiller, é um estado natural. Dominados pelas paixões, os seres humanos têm a ilusão de viverem com liberdade e autonomia, sendo na realidade reféns de seus sentimentos e emoções, sem perceber a necessidade dos valores que enobrecem e dignificam. Podemos dizer que a busca - e o agir na dimensão da virtude - corresponde à excelência de nossa humanidade. A educação estética se apresenta como um antídoto para o estado selvagem em que domina o egocentrismo e a barbárie.

O homem, entretanto, pode ser oposto a si mesmo de duas maneiras: como selvagem, quando seus sentimentos imperam sobre seus princípios, ou como bárbaro, quando seus princípios destroem seus sentimentos. O selvagem despreza a arte e reconhece a natureza como sua soberana irrestrita; o bárbaro escarnece e desonra a natureza, mas continua sendo escravo de seu escravo por um modo frequentemente mais desprezível que o do selvagem. O homem cultivado faz da natureza uma amiga e honra sua liberdade, na medida em que apenas põe rédeas a seu arbítrio (SCHILLER, 2002, p. 29).

Schiller retrata de forma atual o estado de degradação moral em que se encontram as sociedades, a decadência humana devido à falta de valores, de sentimentos nobres, que elevam o padrão moral. Concentra seus argumentos na estratégia de superação do estado de natureza, o estado selvagem na qual o homem se encontra naturalmente. A educação é o que nos define e diferencia. A

cultura muda a atitude do ser humano no enfrentamento dos problemas que a vida coloca. O inculto reage à semelhança do selvagem, enquanto o educado deve portar-se de maneira digna. Isso, porém, não significa que o homem educado se comporte, por definição, de forma digna. O mais nobre, na verdade, pode se comportar da forma mais revoltante em função do uso inadequado e antiético dessa sua cultura. Nesta passagem do homem selvagem por natureza, para o homem culto e civilizado, a educação exerce um papel importante. Porém, é indispensável a educação ética e estética para que o culto corresponda à dignidade que dele se espera. Desta constatação, ele cobra a educação ética e estética, na promoção de pessoas mais dignas, com respeito ao outro, na cultura da paz.

O homem retrata-se em seus atos, e que figura é esta que se espelha no drama de nossos dias! Aqui, selvageria, mais além, lassidão: os dois extremos da decadência humana, e os dois unidos em *um* espaço de tempo! Nas classes mais baixas e numerosas são-nos expostos impulsos grosseiros e sem lei, que pela dissolução do vínculo da ordem civil se libertam e buscam, com furor indomável, sua satisfação animal. [...] Do outro lado, as classes civilizadas dão-nos a visão ainda mais repugnante da languidez e de uma depravação do caráter, tanto mais revoltante porque sua fonte é a própria cultura. Não recordei mais que filósofo, antigo ou moderno, fez a observação de que o mais nobre é que é o mais abominável em sua destruição; observação que revela sua verdade também na moral. Do filho da natureza resulta, quando descamba, um furioso; do discípulo da arte, um indigno; (SCHILLER, 2002, p. 31 - 32).

Deixa muito claro, portanto, que o egoísmo invadiu os setores mais cultos e refinados da sociedade, chegando a falar de uma verdadeira infecção.

O egoísmo fundou o seu sistema em pleno seio da sociabilidade mais refinada, e experimentamos todas as infecções e todos os tormentos da sociedade, sem que daí surja um coração sociável (SCHILLER, 2002, p. 32).

Mesmo reconhecendo a situação grave de selvageria e barbárie que “infecta” não só as “classes mais baixas” da sociedade, mas também as mais altas, Schiller não se mostra sem esperanças. Aposta, sim, na educação da sensibilidade como caminho de superação e renovação das pessoas e da sociedade.

Deve a filosofia então retirar-se, desencorajada e sem esperanças, deste campo? Enquanto o domínio das formas se amplia em todas as direções, deve este âmbito mais importante de todos ficar à mercê do acaso informe? Deve o conflito de forças cegas durar eternamente no mundo político sem que a lei da sociabilidade jamais vença o egoísmo hostil? De maneira alguma. [...] A formação da sensibilidade é, portanto, a necessidade mais premente da época, não apenas porque ela vem a ser um meio de tornar o conhecimento melhorado eficaz para a vida, mas também porque desperta para a própria melhora do conhecimento (SCHILLER, 2002, p. 45 - 47).

Nesta perspectiva, é importante ressaltar que a estética desempenha uma função social e política, sendo mais que necessária, pois não haverá uma mudança positiva na sociedade sem que haja a promoção de uma educação formadora, que desperte para a sensibilidade capaz de nos transformar e enobrecer, sendo as artes o nascedouro destes modelos.

Toda melhoria política deve partir do enobrecimento do caráter - mas como o caráter pode enobrecer-se sob a influência de uma constituição bárbara? Para esse fim seria necessário encontrar um instrumento que o Estado não fornece, e abrir fontes que se conservem limpas e puras apesar de toda corrupção política. Cheguei ao ponto a que se dirigiam todas as minhas considerações precedentes. Este instrumento são as belas-artes; estas fontes nascem em seus modelos imortais (SCHILLER, 2002, p. 49).

Segundo Schiller, a educação estética detém a relevância e a nobreza de resgatar na humanidade sua dignidade, de despertar no ser humano valores elevados de noção moral. Esta proposta se contrapõe à educação que vem privilegiando o tecnicismo e utilitarismo. Esta ideologia que vem sendo naturalizada pelas mais refinadas técnicas midiáticas deve ser desvendada pela reflexão filosófica, como em vários momentos destacamos acima, centrada precisamente na renovação ética e estética do homem.

A humanidade perdeu sua dignidade, mas a arte a salvou e conservou em pedras insígnies [...] “Dá ao mundo em que ages a *direção* do bem, e o ritmo calmo do tempo trará a evolução. Tu lhe terás dado esta direção quando, ensinando, tiveres elevado seus pensamentos até o necessário e eterno; quando, agindo ou formando, tiveres transformado o necessário e eterno em objeto de seus impulsos (SCHILLER, 2002, p. 50 - 51).

Esta reflexão apresenta de forma coerente o que se passa na sociedade, a questão da degradação dos valores e se mostra atual na medida em que aponta a necessidade de sairmos do processo ideológico e atentarmos para o padrão imposto

pela sociedade, que acaba por internalizar valores e comportamentos incompatíveis com a dignidade humana. Há um mimetismo em que raramente as pessoas têm a real percepção do que acontece com elas. Ou seja, sem que elas se dêem conta, identificam-se com a ideologia, os valores e as formas de comportamento dominantes na sociedade. Não devemos ser apenas “produto” da sociedade, mas antes, mediante um processo de reflexão, usar os recursos da educação para a emancipação, na busca de uma sociedade melhor.

No silêncio pudico de tua mente educa a verdade vitoriosa, exterioriza-a na beleza, para que não apenas o pensamento a homenageie, mas para que também os sentidos apreendam, amorosos, a sua aparição. [...] Vive com teu século, mas não sejas sua criatura [...] (SCHILLER, 2002, p. 51 - 52).

Destaca-se, desta maneira, o papel da educação, da “beleza moral”, para que o ser humano não seja transformado em um produto, em uma mercadoria, uma criatura da sociedade, mas que compreenda seu poder de atuação, com a intenção agir de forma virtuosa. Ele nos convida a buscarmos a transformação da sociedade por meio de nossa elevação moral, elevação esta que se revela na forma como nos relacionamos com as pessoas, em nossa postura virtuosa: “Onde quer que os encontrases, cerca-os de formas nobres, grandes e cheias de espírito, envolve-os com os símbolos da excelência até que a aparência supere a realidade e a arte, a natureza” (SCHILLER, 2002, p. 52). Também a forma como exteriorizamos a beleza, em uma postura que, promova também a beleza interna, ou seja, exemplificada nas atitudes de retidão e elevação moral.

Schiller destaca a importância do estado estético, sendo este um estado intermediário, mas que abrange a capacidade da elevação moral e intelectual, que como consequência promoverá a emancipação que eleva e dá ao ser humano o sentido e a grandeza de sua humanidade, com a capacidade de tornar-se senhor de si mesmo, saindo do estado de “selvageria”.

A passagem do estado passivo da sensibilidade para o ativo do pensamento e do querer dá-se, portanto, somente pelo estado intermediário de liberdade estética, e embora este estado, em si mesmo, nada decida quanto a nossos conhecimentos e intenções, deixando inteiramente problemático nosso valor intelectual e moral, ele é, ainda assim, a condição necessária sem a qual não chegaremos nem a um conhecimento nem a uma intenção moral. Numa palavra: não existe maneira de fazer racional o homem sensível sem torná-lo antes estético (SCHILLER, 2002, p. 113).

Evidencia-se, assim, o papel da educação estética como forma de promover o equilíbrio necessário entre razão e sensibilidade, e, desta forma, alcançar o domínio do estado moral.

No estado *físico* o homem apenas sofre o poder da natureza, liberta-se deste poder no estado *estético*, e o domina no estado *moral*. Que é o homem antes de a beleza suscitar-lhe o prazer livre e a forma serena abrandar-lhe a vida selvagem? [...] egoísta sem ser ele mesmo, desobrigado sem ser livre, escravo sem servir a uma regra. Nesta época o mundo é para ele apenas destino, ainda não é objeto; tudo tem existência para ele somente à medida que lhe proporciona existência; [...] Desconhecendo a sua própria dignidade humana, ele está longe de honrá-la nos outros, e, tendo consciência de sua própria voracidade selvagem, teme-a em toda criatura que se lhe assemelha. Nunca vê os outros em si, mas somente a si nos outros, e a sociedade, em lugar de ampliá-lo até que se torne espécie, encerra-o mais e mais em sua individualidade. [...] até que pela reflexão, ele *próprio* se distinga das coisas, e os objetos finalmente se mostrem no reflexo da consciência (SCHILLER, 2002, p. 119 - 120)

A atitude de não se colocar no lugar do outro - da falta da alteridade - exigindo somente seus direitos, procurando vantagens e a máxima da felicidade, sem se importar com o “bem comum”, é a forma mais acabada de egoísmo. À postura egoísta, tão disseminada na sociedade, se contrapõe o valor do altruísmo, este, de tal maneira ausente, que parece até meio piegas abordar sobre este valor. Mas o resgate de valores positivos se mostra imprescindível para o momento em que vivemos. O valor do altruísmo se define como a capacidade de desprendimento e de abnegação de si mesmo, em um ato de acolhimento, de respeito, consideração e dedicação ao outro. É um ato de generosidade, um cuidado com o próximo. Para que se alcance a virtude é necessário haveremos percorrido o caminho que envolve a capacidade de escolha, de superação dos vícios, sendo o egocentrismo o oponente mais poderoso; a prática do altruísmo é resultado da vivência que acolhe valores como generosidade, gratidão, bondade, amor.

Segundo Schiller, a opção pela virtude, pelo altruísmo, não ocorre naturalmente; resulta antes de um processo formativo que, por sua vez, deve incluir a dimensão estética. Com ele podemos concluir que há todo um processo envolvendo o desenvolvimento de uma postura ética. Este exercício de conscientização a respeito das condições humanas de injustiça social, de sofrimento e miséria, evidencia a degradação de valores éticos e a consequente necessidade de mudança de postura. Há uma educação voltada à competitividade, ao eficientismo, ao

utilitarismo, à posse e ao consumo; é preciso uma reorientação aos valores da justiça, da dignidade, do respeito e do reconhecimento do outro.

Os exemplos que temos na história da humanidade de personalidades que influenciaram e mobilizaram as pessoas para o engajamento de uma sociedade renovada envolve a prática do altruísmo, valor que muitas vezes não é priorizado pela educação. Há muito exemplos históricos de pessoas as quais, cada uma a seu modo, mostraram o caminho de uma vida orientada por nobres princípios, com valores como o respeito pelo outro e a defesa de maior justiça social. Vêm-nos à lembrança nomes como Francisco de Assis, Mahatma Gandhi, Nelson Mandela, Martin Luther King, Madre Tereza de Calcutá, que optaram por viver uma vida de simplicidade, paz, e justiça social.

O altruísmo se afigura como o oposto do egocentrismo; este valor negativo aparece de forma acentuada nas sociedades. Os exemplos de solidariedade, de virtude, de altruísmo são pouco evidenciados. Ao contrário, há todo um padrão de publicidade oferecido pela mídia, no sentido de destacar os valores negativos, tais como o individualismo, a competitividade, o consumismo, a egolatria. Diante disso e do cenário de barbárie que hoje vivemos, torna-se urgente pensar em alternativas virtuosas e humanizadoras. Para que isto seja viável, há a necessidade do investimento na educação moral e estética nos termos acima enunciados a partir de Schiller; do investimento da Educação Superior nesta formação docente no âmbito da estética.

A educação tecnicista, voltada para o acúmulo de conhecimento, sem todavia a alusão ao belo, à beleza moral, à virtude, não tem se mostrado capaz de enfrentar os problemas que verificamos na sociedade. A educação estética representa uma proposta de oposição ao modelo de educação vigente. Esse *telos* da educação permite fazer aflorar nas pessoas valores edificantes, com a capacidade do juízo reflexivo, da emancipação que nos permite saber que temos escolhas, que as mudanças e intervenções podem acontecer. Também com a consciência de que a educação é o instrumento mais eficaz para a transformação da sociedade. Esta dimensão estética deve ser ensinada – não brotará de forma natural, como analisa Schiller.

4.6 Educação e processo mimético.

Com o intuito de complementar esta análise feita a respeito da estética a partir de Schiller, faremos uma breve incursão no conceito de *mímesis*, em uma análise levada a termo por René Girard, filósofo, historiador e filólogo francês. Justifica-se esta incursão no processo mimético devido à sua relevância e à forma como ele acontece no ambiente escolar. De certo modo, a reflexão representa um complemento ao que já foi abordado em Schiller.

Apoiamo-nos nas obras: “A conversão da arte” (2011) e “Eu via Satanás cair como um relâmpago” (2012), as quais trazem uma visão importante de como o processo mimético está relacionado a muitos dos problemas enfrentados por nossa sociedade, embora muitas vezes passem despercebidos.

Servem-nos de ponte entre Schiller e Girard os comentários deste último sobre estética. Para René Girard, a “arte”, a estética, está profundamente ligada ao conceito de ética. A ideia de *conversão da arte* - título de seu livro - tem como expressão a possibilidade de uma arte de conversão, na qual a estética possui um papel de relevância na medida em que possibilita o autoconhecimento, a reflexão, a viabilização da ética.

O termo mimetismo vem da palavra grega “mímesis”, em latim “imitatio” que designa a ação ou faculdade de imitar; cópia, reprodução ou representação da natureza. Girard considera o mimetismo como a origem da violência humana, que tem a base no “desejo”, fato este que desestrutura as sociedades. Em sua análise, o autor faz uma exposição sobre a evolução da arte e a sua desumanização, assim como do processo de degradação de valores:

Senti-me alheio às obras exibidas nessa exposição, ao mesmo tempo em que elas revelavam o que pressentira ao deixar a Europa. O que me parecia então óbvio era a correspondência entre a evolução quase contemporânea das formas e da arte em geral – em uma palavra, sua desumanização – e a desumanização do mundo à nossa volta, seu ingresso no jogo da violência absoluta (GIRARD, 2011, p. 20).

Segundo Girard, os dois últimos séculos foram testemunhas de uma escalada de extremos, em um incomparável paradoxo: de um lado, as batalhas e guerras que destruíram a Europa, e, do outro, o florescimento incomparável de gênios, nas

diferentes áreas do desenvolvimento dos seres humanos. Reportando-se a Heidegger, Girard considera que:

No fundo Heidegger indaga algo bem parecido: como fazer nascer um novo mundo fora do humanismo racionalista e democrático, fora do universo marxista? É a razão da famosa afirmação: “Só um deus ainda pode nos salvar”, dirigida a jornalistas do *Spiegel*, em 1966. O que significa isso a não ser que só um deus arcaico ainda pode nos salvar, que o caos vai conduzir a um fenômeno de bode expiatório, o qual vai criar um novo deus e conseqüentemente uma nova sociedade? [...] Mas eles não compreenderam que esses novos deuses são tão somente o retorno do Deus cristão. Esse Deus não vai reconquistar o mundo como o conquistou da primeira vez, mas ele retorna, de maneira muito mais tensa e paradoxal, para acompanhar o apocalipse em andamento (GIRARD, 2011, p. 22).

Girard parece acreditar que a situação de caos moral em que a humanidade se encontra conduz a uma espécie de “apocalipse”, não no sentido literal da palavra, como um fim dramático da vida, mas em termos da forma abominável em que ela se encontra, apresentada por ele como um devir assustador.

O autor cita grandes críticos de arte que foram incompreendidos em sua época e evidencia a visão do autor André Malraux, citando sua obra “As vozes do Silêncio”, em que se revelam as vozes retratadas nas diversas obras de arte que estão nos museus e bibliotecas. Segundo Girard, a obra de arte tem o poder de fazer emergir essas vozes silenciosas, vindas do interior, do íntimo, próprias da condição humana, sobrepondo-se à “inesgotável orquestra da morte.” A arte tem este poder, exprime as angústias de uma época e tem a função de as revelar.

Malraux define o presente como “a hora em que morre a ilusão de uma ciência que teria conquistado o mundo sem resgate”. É uma frase que parece ter sido escrita hoje e não há sessenta anos”. Eis o que não se quis ver: eis o que o niilismo do pós-guerra esvaziou, substituindo-o por jogos verbais. [...] Acredito que o fundamental do moderno aí está: o retorno do arcaico e o “supermoderno” são uma coisa só, já que significam a perda do elemento cristão. Em outras palavras, o arcaico volta em forma de fetiches e não na forma de deuses e da beleza grega. [...] O apocaliptismo de Malraux encontra-se hoje prodigiosamente reforçado pelo fato de que Hitler e Stalin fizeram escola em matéria de genocídio, pelo fato de que o planeta está em perigo, isto é, tanto a vida animal quanto a vida do homem (GIRARD, 2011, p. 24 - 25).

Em “Eu via Satanás cair como um relâmpago”, o autor apresenta uma importante argumentação sobre o processo mimético. Este processo representa um desejo humano ligado ao grupo social ao qual pertencem as pessoas. O desejo individual é derivado do desejo de outros que o eu adota como modelo. O impulso

imitativo é a chave explicativa da violência nas relações humanas. Na visão de Girard, este processo acontece em todas as sociedades, mas não é um fenômeno estudado com o cuidado que merece. Segundo o autor, a principal fonte da violência entre os homens é a rivalidade mimética, não sendo, portanto, acidental. Um fenômeno decorrente do instinto de agressão entre as pessoas, que merece ser melhor compreendido.

A tese de Girard é que o processo mimético engendra a violência nas sociedades, sendo o desejo o ponto de partida e a fonte da violência para as rivalidades miméticas. Quando aparece o objeto de desejo, surge uma convergência conflitante e a rivalidade mimética. No grupo primitivo, esta violência, por paroxismo, se focaliza numa vítima arbitrária cuja eliminação reconcilia o grupo.

Segundo o autor, as diversas sociedades buscam meios para perpetuar uma estabilidade, passando a ritualizar o sacrifício. A vítima que cataliza todo o mal do grupo passa a ser fonte de paz da comunidade. Este processo de transcendentalização da violência vitimizadora é a gênese do sagrado; a violência se alicerça no caráter mimético do desejo. Na leitura de Girard, a paz obtida por meio da violência vitimizadora é ilusória. Ao invés da figura do bode expiatório para coibir a vingança e a rivalidade generalizada, como acontecia com os mitos até então, o cristianismo dá início a um processo desmistificador. A mitologia clássica é sutilmente subvertida, a violência outrora oculta é trazida à luz. Trata-se de um genuíno processo de Revelação, não somente teológica como também antropológica.

Girard aborda como tema principal a figura de Cristo, evidencia a forma como ele expõe a questão do “desejo”, enquanto causa das cobiças e rivalidades miméticas. Afirmar que a figura dele se destaca dos heróis dos contos míticos pela postura e conduta que tem por base a proposta de romper com o processo mimético, introduzindo nas relações o perdão e o altruísmo. Assim, pela primeira vez na história da humanidade, aparece uma vítima que possui a dignidade de não usar da violência e, ao mesmo tempo, ser considerada inocente. Cristo põe fim à crise mimética, rompe com o ciclo de violência e se diferencia por sua postura, digna de ser imitada. Este é um fato novo, que não estava presente nos contos e mitos arcaicos.

De toda a análise sobre a estrutura sacrificial da sociedade fundada na violência, o autor revela que o mal começa na esfera do desejo. Inaugura-se desse

modo a fase do egocentrismo verificado na sociedade contemporânea, com a deificação do ser humano, sem parâmetros para uma vida virtuosa e digna.

A natureza mimética do desejo revela o mau funcionamento habitual das relações humanas. Nossas ciências sociais deveriam levar em conta esse fenômeno, que sem dúvida merece ser qualificado de *normal*; mas elas se obstinam em ver na discórdia algo de ocidental, e em consequência tão imprevisível que se torna impossível levá-la em conta no estudo da cultura. Não apenas estamos cegos para as rivalidades miméticas em nosso mundo, mas cada vez que celebramos o poder de nossos desejos, nós os glorificamos (GIRARD, 2012, p. 30).

Esta análise de Girard nos serve como referência para a leitura da questão do desejo mimético, no contexto da indústria cultural que exerce extraordinária influência sobre a questão do desejo, estimulando o processo mimético como forma de intensificar um padrão de consumo egocentrado e hedonista, sem parâmetros na história da humanidade. Um enorme mecanismo de sedução pelo consumo é posto em movimento, emulando o individualismo, em um culto ao ego, em uma cultura narcisista e na imitação de estereótipos e ídolos, com signos miméticos do ter e da busca de felicidade na imitação.

Para o filósofo, não há como diminuir o mimetismo pela coerção ou pela imposição de valores; importa apresentar um modelo alternativo a ser seguido. Esta postura de Girard vem ao encontro de nossa intenção teórica em defesa da educação estética que abre a perspectiva de um processo mimético que envolve a formação da sensibilidade, do espanto estético frente aos desvios de desumanidade e da barbárie do mundo contemporâneo.

Segundo Girard, seguimos falsos modelos, acreditamos que temos autonomia, mas na verdade estamos cada vez mais vulneráveis, pois cada vez mais seguimos ídolos falsos, mais desejos desmedidos, sem controle e sem que se apresente um modelo positivo a ser imitado. Cada vez mais o ser humano encontra-se preso ao estado de egocentrismo, sem perceber o poder do mimetismo egocêntrico, utilitarista e consumista que invade e determina o modo de vida.

A autonomia que sempre acreditamos estar prestes a conquistar, imitando nossos modelos de poder e de prestígio, é apenas o reflexo das ilusões projetadas pela nossa admiração por eles, tão menos consciente de seu mimetismo quanto mais mimética for. Quanto mais formos “orgulhosos” e “egoístas”, mais estaremos à merce dos modelos que nos esmagam (GIRARD, 2012, p. 36).

Não se deve concluir que o desejo seja algo ruim, pois sem ele não haveria liberdade, nem humanidade. O que ocorre é que: “o próprio do desejo é não ser próprio. Para desejar verdadeiramente, temos que recorrer aos homens que nos rodeiam, temos de tomar emprestados seus desejos” (GIRARD, 1999, p.36). Temos que avaliar o desejo com a perspectiva de que não podemos ser como ovelhas seguindo o rebanho, mas com criticidade e autonomia, dignos de nossa humanidade - de seres pensantes que somos - refletir sobre o que vem ocorrendo em nossa sociedade, no padrão mimético.

O desejo mimético nos faz escapar da animalidade. Ele é responsável pelo melhor e o pior em nós, tanto por aquilo que nos coloca abaixo do animal quanto por aquilo que nos eleva acima dele. Nossas intermináveis discórdias são o preço de resgate de nossa liberdade (GIRARD, 2012, p. 37).

Desta forma, pensando na influência da estética, no que se refere ao papel da arte, com a validação dos valores negativos e de como este processo ocorre em nossa sociedade, é importante refletirmos sobre a forma como agimos – e se muitas vezes somente acompanhamos o movimento mimético. Podemos argumentar que a ação mimética aparece no cotidiano escolar, os alunos tendem a reproduzir no espaço escolar ações que aparecem na sociedade, na mídia e se não houver uma reflexão a respeito, o imaginário coletivo tratará de reproduzir ações que são internalizadas, copiadas, repetidas, sejam elas virtuosas ou não. O efeito midiático muitas vezes acaba por arregimentar as massas; a indústria cultural internaliza valores.

4.7 Mimetismo e religião

Fazendo uma retrospectiva, podemos considerar que a modernidade tem enfatizado a razão como o cerne da vida no mundo; a dimensão racional da existência humana tem sido posta acima da sensibilidade, assim como também perde espaço a dimensão religiosa, no que se refere ao sagrado. O fenômeno religioso é visto como expressão de alienação e dominação e sua função social geralmente explicada como impulsos de mecanismos psicológicos, sociais e ideológicos. A religião foi interpretada como alienação e considerada como “o ópio

do povo”, acusada de legitimar as estruturas sociais injustas levando ao determinismo econômico, segundo Karl Marx.

Sabemos da complexidade desta questão, mas não podemos deixar de mencionar o papel da religião na formação dos valores em termos sociais, com sua relação com importantes projetos sociais, lançados ainda na década de 80 pela “Teologia da Libertação”, assim como o engajamento das igrejas na atualidade no sentido de minimizar a pobreza. Há todo um trabalho social, podendo citar a “Pastoral da Criança”, que faz um trabalho grandioso no Brasil e na América Latina, resgatando a saúde de crianças, em lugares considerados como “ramal da fome”.

Esta função social, histórica e política da religião, muitas vezes não é considerada com a devida relevância. O interesse de se discutir aqui o tema religião não aparece com o sentido do proselitismo religioso - mas no intuito de mostrar seu papel e influência na formação dos valores, no que se refere ao campo da ética. A atuação da religião vem influenciando os padrões estéticos e a moralidade das sociedades, ajudando a conter e a barrar a barbárie. Evidentemente que o tema não se refere ao fundamentalismo - está fora de questão, pois o conceito em si já expressa totalitarismo, fanatismo e extremismo. O papel da religião foi paulatinamente esvaziado, não há a real percepção sobre sua influência e atuação. Não se pode olvidar que cumpriu – ou ainda cumpre - a função social e política, ajudando na formação moral das diversas sociedades, no controle dos impulsos, das paixões.

Isto posto, sabemos que o laicismo teve a sua relevância na medida em que coibiu os abusos de poder pela Igreja Católica no passado, mas reconhecendo também que a religião na atualidade vem realizando um propósito de minimizar a miséria e elevar os padrões morais. Podemos considerar também que na atualidade muitas religiões - ou seitas - foram invadidas pela atmosfera niilista, pregando o que mais se vivencia na atualidade, além do que obviamente se espera delas: que se assegure para os fiéis a prosperidade, o sucesso e a divinização do eu. Desta forma, há uma validação do estado egocêntrico por todos os segmentos da sociedade.

Segundo Girard, no que se refere ao sagrado, o fetiche suplantou tanto este como a religião. No cerne de sua tese sobre o processo mimético está o desejo como sendo o disparador das discórdias; não existe o desejo individual autônomo, mas sim o desejo pelo que o outro possui. Para Girard a religião surgiu como um esforço para controlar a violência humana disparada pelas rivalidades miméticas.

Ele revela que na atualidade a religião foi perdendo seu domínio e importância, sendo o culto a Deus substituído pelo culto ao ego e pela deificação das pessoas.

Girard analisa que as pessoas se imaginam autônomas e livres, quando, na verdade, são escravas de seus vícios, de seus desejos, estando acorrentadas em um mundo ilusório, presas no individualismo que não enxerga o outro, mas sentem o desejo mimético que ele desperta.

O individualismo de nosso tempo corresponde na verdade a uma tentativa de negar o fracasso do desejo. Os que se gabam de viver segundo os caprichos do princípio do prazer são geralmente escravos de modelos e de rivais, e, por conseguinte, de uma perpétua frustração. Porém são orgulhosos demais para reconhecer sua sujeição. O desejo mimético nos leva a crer que estamos sempre prestes a nos tornar autossuficientes ao virar outra pessoa. Nossa pretensa transformação em um deus, como escreve Shakespeare, transforma-nos em asno (GIRARD, 2011, p. 187).

Retomando o movimento filosófico, ressaltamos que vencer ou “dominar as paixões”, o instinto selvagem - que faz com que muitos se assemelhem a bestas humanas - exige mais do que boa vontade, ou seja, exige antes um profundo conhecimento, a necessidade da razão aliada à atitude filosófica: a sabedoria, na prática da virtude. Sem colocar em dúvida o papel condutor da razão, é prudente o cultivo da educação estética, visando o equilíbrio entre a razão e a sensibilidade. Platão já enunciava em suas obras a necessidade do “belo, do bom e do justo” – que podemos definir também como o “caminho da virtude”, conforme designa Aristóteles. Mas o caminho da virtude é como a tarefa de Sísifo que está fadada sempre a recomeçar, em um *ad infinitum*. Mas, diferentemente do mito, que mostra o eterno sofrimento do trabalho repetitivo e sem sentido de carregar a pedra até o cume para logo vê-la desabar, há na busca da virtude, do bem individual e social, um regozijo salutar, uma alegria e felicidade que só compreende aquele que foi iniciado ao “bem comum”. É uma felicidade que vem de dentro, da lei moral inscrita na consciência e não em prazeres fugazes, com a pretensa felicidade, que não se alcança com bens de fora.

Esta tarefa exige a observação, o autoconhecimento que propicia a reflexão para possíveis mudanças não somente em nossas vidas, mas também na intervenção na sociedade, no que se refere à construção da cidadania; só somos realmente livres se nossa liberdade não nos corrompe e não fere a dignidade do

outro. Este exercício de reflexão e do convite à mudanças, de elevação do padrão moral de comportamento, tem sido desempenhado também pela religião.

Segundo Girard, o ser humano se define como um ser mimético. Mas a mimesis pode ser interpretada por duas vias: pode ser a inclinação humana para imitar o que há de pior, seguindo ídolos vazios, de forma massificada – como gado conduzido, e, a mimesis como força humana para imitar o “belo”, o sentido da virtude, do bem comum. Sendo o ser humano mimético por natureza, importa, do ponto de vista do formativo, fortalecer a mímese do bem, a mímese dos ideais condizentes com a formação de indivíduos e cidadãos virtuosos. A educação estética pode contribuir para isso na medida em que oferece a possibilidade de outro caminho para a educação, distinto do que Girard denomina como neopaganismo:

Esse neopaganismo situa a felicidade na saciedade ilimitada dos desejos e, conseqüentemente, na supressão de todas as interdições. A ideia adquire um ar de verossimilhança no domínio limitado dos bens de consumo, cuja prodigiosa multiplicação, graças ao progresso técnico, atenua certas rivalidades miméticas, conferindo uma aparência plausível à tese que faz de qualquer lei moral um puro instrumento de repressão e de perseguição (GIRARD, 2012, p. 256)

Girard faz uma ampla análise dos textos bíblicos, conferindo-lhes um caráter antropológico; denunciou com eloquência e de forma verossímil o estado de degradação em que se encontram os seres humanos, sem um propósito, no vazio do niilismo e em uma vida que permite um estado ilusório. Não conseguimos ver a realidade, pois, ela está por demais camuflada por pseudo teorias que defendem uma pretensa autonomia dos seres humanos, que pensam agir livremente na busca ilimitada de seus desejos, se acham autossuficientes, mas na verdade são escravos do culto ao ego, dos prazeres, em um estado de egocentrismo em que só enxergam seus direitos, em um permanente estado de coisificação e deificação do eu.

Não apenas estamos cegos para as rivalidades miméticas em nosso mundo, mas cada vez que celebramos o poder dos nossos desejos, nós o glorificamos. Felicitamos a nós mesmos por carregarmos um desejo que tem “a expansão das coisas infinitas”, mas não vemos o que esse infinito dissimula: a idolatria do próximo, que é necessariamente associada à idolatria de nós mesmos, mas que se conjuga mal com esta última. Os conflitos inextricáveis que resultam de nossa dupla idolatria são a principal fonte da violência humana (GIRARD, 2012, p. 30).

Conforme Girard, a verdade esteve sempre oculta, por detrás dos “cadáveres acumulados na história da humanidade” (GIRARD, 2009). Sua crítica nos permite vasculhar melhor estes escombros e, desta forma, reeducar nosso olhar a partir das narrativas históricas. Olhar para os que nos antecederam não como os culpados pelas crises miméticas, mas como vítimas expiatórias de um atroz arrebatamento coletivo. Este olhar revolucionário do autor nos permite uma profunda reflexão sobre o mecanismo descrito, entendendo os movimentos históricos, e, deslocando este processo para o campo educacional, vislumbrando a possibilidade da educação estética como um novo modelo de imitação.

A verdade é extremamente rara nesta terra. Cabe mesmo pensar se ela não seria totalmente ausente. De fato, os arrebatamentos miméticos são, por definição, unânimes. Cada vez que um deles acontece, convence todas as testemunhas, sem exceção. Transforma todos os membros da comunidade em falsas testemunhas inabaláveis, já que incapazes de perceber a realidade (GIRARD, 2012, p. 264).

Girard demonstra coragem e ousadia ao se opor contra o *mainstream* intelectual que recusa qualquer tipo de princípios orientadores para o comportamento humano. O ceticismo, o niilismo, estão de tal forma arraigados no seio das sociedades e alçados ao posto de uma máxima no meio intelectual e acadêmico que, qualquer regra ou modelo que confronte este padrão, é visto antes como uma imposição moral, como normatização da ética.

Talvez seja o momento de colocar em pauta o debate sobre a transcendência, sem nos fecharmos para esta possibilidade, já tematizada por Platão, na busca por princípios ou ideias orientadoras do comportamento humano. Vimos que tal postura também pode ser encontrada em Gerd Borheim, Karl Jaspers, Scruton, Weaver e Schiller, como condição para superar o “estado de negatividade” no qual nos encontramos na atualidade. Também Eric Voegelin acredita na necessidade da educação vislumbrar a transcendência, como mecanismo de escape do “estado de negatividade”, do niilismo e em contrapartida recuperar a importância de valores transcendentais, capazes de orientar o agir humano.

Na atualidade, há todo um processo de construção pela indústria cultural no imaginário coletivo que valida o egocentrismo e o estado de deificação do eu; inúmeras são as seitas que retratam o poder e o culto ao homem como ser divino. O ser humano alçou em sua arrogância o lugar antes reservado ao sagrado. Há toda

uma propagação no sentido de validar esta posição em que o homem se lançou, em um estado de individualismo e egocentrismo – com poderes infinitos de um superego, mas que raramente usa seus atributos a favor do outro, da alteridade, do altruísmo.

A partir do momento em há uma eliminação da transcendência ou uma “dessacralização”, como prefere Girard, em que os princípios revestidos de uma certa sacralidade perdem espaço e sentido, também o ser humano verá profanada sua dignidade, sendo sua vida considerada fugaz, vazia e banalizada. Se não há respeito pela sacralidade no sentido de princípios comuns e transcendentais ao mundo líquido, também não haverá respeito pela humanidade, pela vida, pelo outro. Muitos permanecem no “estado de negatividade”, de vazio existencial; há um desejo incontrolável, insaciável, uma busca constante por bens de consumo que em seguida passam a ser considerados obsoletos e novamente outros desejos aparecem em seu lugar, em um ciclo perpétuo, contínuo, no apelo ao ter. Há um descontrole nas emoções, nos desejos, ficando muitos no estado de bestialidade, na medida em que não aprendem a controlar suas paixões, a ter autocontrole, a estar no comando de suas ações.

Todas as leituras incluídas neste trabalho apontam para a necessidade de uma educação que valorize o juízo estético, como parte integrante da cultura, que pode nos conduzir a um mundo guiado pela dignidade e valores elevados, pela conquista da autonomia. A valorização da cultura estética, de um olhar que foge às amarras da racionalidade moderna representa um grande potencial crítico frente à degradação de valores em que vivemos.

Com o objetivo de melhor analisar a função histórica, social e política da religião, sua influência na formação dos valores, na cultura das sociedades, recorreremos ao historiador Christopher Dawson, em sua obra: “Progresso e Religião”. Dawson traça uma análise histórica da trajetória da religião, demonstrando sua relevância, se apresentando como a base da fundação das civilizações. O cerne de seu estudo afirma que a civilização ocidental se encontra em uma encruzilhada, tendo que escolher entre se reapropriar da cultura promovida pela religião ou avançar para os sistemas totalitários e de consumismo. Segundo o autor, nenhuma cultura pode florescer verdadeiramente se estiver desprovida da raiz religiosa.

Sua análise revela que a religião está vinculada à cultura, e que ela propicia o arcabouço intelectual da sociedade, indo desta forma contra o determinismo

histórico vigente no século XIX e propondo uma visão espiritual da História. O autor trabalha com o sentido histórico da religião, usando elementos da sociologia e da antropologia, argumentando contra a ideia do progresso pautada no idealismo ou no que se refere às transformações materiais. Dawson faz uma crítica com base na teoria do progresso de Spengler, na visão histórica de Hegel, do racionalismo científico, tais como o de Auguste Comte e o do Darwinismo social. Segundo o autor, o determinismo histórico proposto por estas correntes do pensamento não valorizam a ação do ser humano como agente construtor da história.

Ele discorre sobre a valiosa relação entre progresso e religião, demonstrando como a ascensão de civilizações como a da Mesopotâmia, do Egito, da Índia e China, tiveram a influência da religião, sendo ela a base do desenvolvimento material, influenciando tanto no seu progresso como na decadência cultural. Afirma que a função histórica da religião e sua relação com a formação da cultura na sociedade não é devidamente estudada e analisada.

É essa relação vital entre religião e cultura que tentei estudar no presente livro. Sociólogos do passado tenderam a ignorar ou a minimizar as funções sociais da religião, enquanto estudantes da religião concentraram sua atenção nos aspectos psicológicos ou éticos de seu tema. Se for verdade, como creio, que toda sociedade culturalmente vital precisa de uma religião, explícita ou disfarçada, e que a religião de uma sociedade determina, em grande medida, sua forma cultural, é óbvio que todo o problema de desenvolvimento social e de mudança precisa ser estudado novamente em relação ao fator religioso (DAWSON, 2012, p. 48).

O autor faz uma importante constatação, ao reconhecer que é difícil fazer uma análise imparcial, a partir da perspectiva da época em que vivemos, pois quando estamos dentro da realidade que queremos analisar, fica difícil compreender os fundamentos sob os quais se assentam a civilização, pois: “somos parte daquilo que estamos querendo criticar e não conseguimos nos separar de toda a influência abrangente de nosso ambiente social e intelectual [...]” (DAWSON, 2012, p. 61).

É preciso dimensionar, assim como referenciamos em outros autores, a importância da atitude filosófica, valorizada para investigar a realidade, podendo, também acrescentar, a relevância da pesquisa, um movimento para o qual a educação pode contribuir para avançar enquanto sociedade e cultura.

O autor menciona a evolução que a humanidade fez com os avanços da civilização industrial e científica, além das transformações da política e social:

Todo o vasto acúmulo de conhecimento e de tradição que foi a herança da cultura europeia, todas as ideias e as crenças que os homens adquirem pela experiência e pela literatura e o contato com outras mentes foram colocados de lado como um composto impuro e incerto de verdade e de erro para ser substituído por um novo conhecimento de certeza matemática derivado da luz infalível da razão pura. [...] Esta atitude mental produziu uma impressão extraordinária no pensamento da época. Ela foi responsável pela formação daquelas ideias abstratas – Razão, Ciência, Progresso e Civilização – que se tornaram os ídolos da nova era (DAWSON, 2012, p. 67 - 68).

Dawson afirma sua crítica não à superestrutura da ciência cartesiana, nem a estes avanços, mas à fé ilimitada no poder da razão, no avanço e progresso social, não levando em consideração a influência dos valores morais, fiando-se somente nos avanços tecnológicos.

E se a influência da moral não é relativamente importante, a da religião é positivamente retrógrada. Pois os homens do iluminismo viam a religião – e acima de tudo o cristianismo – como o poder negro que está sempre entupindo e afastando o espírito humano de sua trilha em direção ao progresso e à felicidade (DAWSON, 2012, p. 68 - 69).

O autor considera imprescindível reconhecer a forte influência da religião, sendo esta inerente à formação da cultura de um povo e afirma que nenhuma civilização pode negligenciar esta correspondência entre religião e progresso. O ser humano, como quaisquer outras formas de vida, é criatura do meio, sendo sua cultura não uma construção intelectual abstrata, mas uma organização material da vida, submetida: “as mesmas leis de crescimento e decadência, de ‘geração e corrupção’ como o resto do mundo material” (DAWSON, 2012, p. 119). Segundo o autor há, portanto, a possibilidade da sociedade recuperar o equilíbrio funcional e antentar para a instrínseca relação entre progresso e religião.

Desde a ascensão do movimento científico moderno no século XVIII houve uma tendência entre sociólogos e historiadores da cultura de negligenciar o estudo da religião em seus aspectos sociais fundamentais. [...] Eles não sentiam necessidade de compreender o desenvolvimento das religiões históricas ou sua influência no curso da história humana, pois para eles elas representavam essencialmente uma força negativa, como a ignorância ou a tirania (DAWSON, 2012, p. 141).

Explicando, o autor lembra a sociologia positivista de Auguste Comte, que desconsidera a influência da religião na formação da cultura e sua forte relação com

a formação moral das sociedades, contribuindo tanto para avanços quanto para estagnações. Comprova esta afirmação destacando a estagnação da cultura da Índia, devido à presença da influência religiosa, do sistema de castas, do budismo e hinduísmo, não trazendo para o campo material o poder de ação dos homens, deixando no campo da meditação, colocando o ser humano em um estado alterado de consciência, em que só importa o mundo de elevação, ou seja, imaterial. Sobre esta questão, Dawson considera que, ao contrário do que possa parecer, a influência do Cristianismo representa para o campo das ações humanas uma intrínseca relação com o progresso material, pois se refere à ação do homem no mundo, não ficando somente no campo do idealismo. Esta influência cristã promoveu mudanças na forma de pensamento europeu – assim como em quase todo o mundo - trazendo a espiritualidade para o campo da realidade, visando a construção de um mundo mais justo e mais humano no espaço do agora.

O autor traça o perfil das diversas sociedades que consideraram suas crenças como o absolutismo moral, como supremacia na conduta de suas vidas, não trazendo, porém, para o campo da realidade este aspecto moral. Este fator de engajamento social não ocorreu, ficando no campo da meditação, tendo como efeito um distanciamento da realidade. A desconsideração da relevância da racionalidade, do filósofo e do cientista, estagna, desta forma, o progresso social e político.

É óbvio que tais crenças não podem propiciar uma base à atividade social e nenhum incentivo ao progresso material, ainda que gerem frutos ricos na literatura e na arte. Toda a tendência do novo movimento do pensamento, como representado pelo budismo e pela religião dos Upanixades, bem como pelo misticismo taoísta, é a de causar distanciamento da vida humana e da atividade social em direção ao Absoluto (DAWSON, 2012, p. 176).

A análise das diversas religiões, no que se refere à sua influência desde os rituais de mágica, às formas primitivas de animismo, detecta como estas visões de mundo impedem avanços no campo material, deixando estas sociedades estacionárias e retrógradas: “O que poderia ser mais indiano em espírito do que a disciplina órfica da salvação pela qual a alma purificada obtém sua libertação da ‘triste roda’ da reencarnação contínua?” (DAWSON, 2012, p. 180).

Fazendo um paralelo com o Brasil, também aqui se verifica a influência de um misticismo, em que é considerado somente o plano espiritual, transferindo para o mundo do além morte a possibilidade de um mundo mais justo e mais humano, não

havendo a construção imediata na realidade atual. Também no ambiente escolar são comuns explicações simplistas e místicas a respeito do desempenho dos alunos, de seus atrasos cognitivos ou falta de comprometimento, sob a justificativa de ser o que “Deus quis”, ou do caráter da criança, que já nasceu assim - ou escolheu em outra vida - nada se podendo fazer para modificar este padrão de comportamento ou de cognição.

Dawson faz uma diferenciação entre este misticismo e a filosofia de Platão, que: “difere do das religiões orientais em que é essencialmente um misticismo da inteligência, que busca a iluminação não tanto pelo ascetismo e pelo êxtase, mas pela disciplina do conhecimento científico” (DAWSON, 2012, p. 181). É importante ressaltar que, por este motivo, nos apoiamos na filosofia de Platão, como argumento filosófico, favorável ao desenvolvimento cognitivo.

O autor analisa que houve um grande movimento no sentido de desviar as mentes das pessoas do mundo prático, das experiências humanas, havendo uma afirmação somente para a contemplação do Ser, no que se refere à eternidade. Neste aspecto, ele classifica a religião de Israel, afirmando que não aconteceu esta tentativa de ignorar a ordem social, ou de negar a importância do processo temporal e histórico. Ele destaca a importância da tradição, dos rituais que preservam a cultura. O autor chama a atenção para o fato de a religião de Israel não se deixar transformar ao entrar em contato com outras culturas e religiões.

E assim, quando, no curso da história, os judeus travaram contato com a cultura cosmopolita da idade helênica, só eles preservaram sua tradição religiosa e própria visão de mundo e entrincheiraram-se atrás da barreira de uma observância ainda mais estrita da ordem ritual tradicional (DAWSON, 2012, p. 176).

O autor constata que a valorização judaica da história se desenvolveu ainda mais no Cristianismo, mediante a extraordinária consciência, influente nas culturas de diversas civilizações, em favor de uma humanidade restaurada, deixando a antiga visão isolada numa visão polarizada de mundo: “[...] em um isolamento mútuo. As duas ordens interpenetram-se mutuamente e até o mundo inferior da matéria e do sentido tornou-se o veículo e o canal da vida eterna” (DAWSON, 2012, p. 194).

Diante da análise do autor, que defende que este mundo não pode ser concebido como ilusório, como afirmam diversas crenças, podemos endossar que

não há como adiar as conquistas para o plano sobrenatural, mas que acreditemos na ação da vontade humana, da escolha permanente, de se saber que somos construtores da história.

Dawson rememora a influência da religião pós-Europa medieval, quando nos séculos XI e XII d.C., ocorreu um novo desenvolvimento social na Europa Ocidental, com o advento do Renascimento e da Reforma Religiosa – esta última liderada por Martin Lutero. Afirma que o protestantismo era essencialmente uma religião da ação. Também a Contra Reforma – levada a termo pela Igreja Católica, aparece como uma tendência eclesiástica, traz implícito um caráter socializador relativo ao monasticismo, liderado pelos monges Beneditinos mais conscientes agora de sua função social, em uma perspectiva semipolítica. Este novo ideal encontra maior repercussão entre os franciscanos e dominicanos que também passaram a valorizar a atividade comunal, não restrita somente aos templos, mas estendida aos pobres e doentes. O ascetismo de São Francisco não envolve mais a rejeição do mundo, superando a estrita separação entre fé e vida. Tal ideal ficou consagrado, continuando presente ainda na atualidade, com o trabalho dos franciscanos em prol dos pobres e doentes, assim como outros trabalhos realizados pelas diversas Igrejas, minimizando a pobreza e prestando assistência social, despertando para os valores de solidariedade e cidadania.

O autor faz considerações sobre a influência da religião:

Toda educação e toda cultura literária, toda arte e todos os temas do bem-estar social, como ajuda aos pobres e cuidado com os doentes, foram incluídas na esfera de influência da Igreja. Ela exercia influência direta até na guerra e na política, uma vez que o papado era o árbitro supremo de quaisquer questões em que os interesses da religião ou da justiça estivessem em disputa e também porque podia lançar os exércitos do cristianismo em uma cruzada contra os inimigos da fé ou contra aqueles que desconsideravam os direitos da Igreja (DAWSON, 2012, p. 206).

Dawson também tece considerações sobre a influência da religião na arte, da dimensão da estética, contribuindo para o avanço da ciência, da tecnologia, destacando a influência da supremacia da tradição católica dominando toda a cultura:

Pois é o artista, mais até que o acadêmico ou o filósofo, que é o verdadeiro representante do espírito da nova cultura. Nunca houve um período, nem mesmo a idade clássica da Grécia, em que o ponto de vista estético fosse tão dominante em todos os aspectos da vida. [...] Essa atitude estética para com a vida deu um impulso poderoso ao estudo da natureza. A arte da Renascença foi de observação e de experimento e tem influência direta no desenvolvimento do estudo da anatomia e da perspectiva (DAWSON, 2012, p. 218).

Na conclusão de sua análise, o autor considera que a partir do século XVII, o movimento científico teve como base a visão mecanicista da natureza, que considera o mundo movido por leis matemáticas. Os aspectos da realidade são interpretados segundo esta visão. O autor cita que a Idade Média foi uma era de fé com base na razão e o século XVIII foi uma época da razão mas com base na fé. “Mas um mundo que é o produto do acaso e do trabalho cego das forças materiais não deixa espaço para esperanças douradas no futuro da humanidade, o que foi tão característico do credo do século XVIII (DAWSON, 2012, p.251).

Segundo o autor, cada civilização paga um preço quando perde suas fundações religiosas e se contenta apenas com o sucesso material:

É o impulso religioso que fornece a força coesiva que unifica uma sociedade e uma cultura. As grandes civilizações do mundo não produzem as grandes religiões como um tipo de subproduto cultural; de forma muito real, as grandes religiões são as fundações sobre as quais as grandes civilizações se assentam. Uma sociedade que perdeu sua religião mais cedo ou mais tarde torna-se uma sociedade que perdeu sua cultura (DAWSON, 2012, p. 261).

Dawson considera que a religião é a grande força motriz na vida social e que as mudanças cruciais na civilização sempre estão ligadas às transformações das crenças e dos fundamentos religiosos. “Nossa própria civilização, em escala até mais alta que as do passado, foi a criação de uma tradição religiosa, pois é ao cristianismo que a Europa deve sua unidade cultural” (DAWSON, 2012, p. 264).

Para ele, a tradição científica nunca foi a força dinâmica da civilização europeia, e, a crença ingênua do século XIX na moderna ciência física, como substituta da religião, é infundada, há uma má interpretação na natureza da própria ciência. Ele admite a crítica sobre as grandes religiões universais, afirmando que houve realmente um absolutismo intelectual direcionado somente para concepções metafísicas, desviando a mente das pessoas do mundo material e da atividade social, pois eram em sua maioria religiões contemplativas e que alienavam, mas considera também que:

[...] é no cristianismo histórico, muito mais do que em qualquer credo puramente racional, que a Religião do Progresso encontra sua satisfação. Pois aqui temos não o progresso abstrato intelectualizado, mas a emergência de novos valores espirituais em um sentido histórico concreto (DAWSON, 2012, p. 271).

Após esta análise sobre a função histórica, social e política da religião, podemos avaliar que geralmente não há a percepção desta influência na formação da cultura e dos valores. Principalmente no que se refere à sociedade brasileira, a religião, muitas vezes, atua no sentido da estagnação tanto da cultura quanto do progresso material, com um misticismo alienador, desviando a mente das pessoas da realidade, transferindo a justiça social para o plano do pós morte. Reconhecendo também sua influência nos padrões morais, no despertar para valores intrínsecos, como a compaixão, a solidariedade, da justiça social e da minimização da pobreza. Desta forma, há também um movimento religioso no sentido de despertar para a consciência de que o reino de justiça social precisa ser construído agora, no contexto de nossa realidade, favorecendo a intervenção do ser humano na sociedade. Considerando também que a religião apresenta a possibilidade para a inserção no processo de cidadania. Argumentação semelhante também vimos em Jayme Pinsky, ao argumentar que o conceito de cidadania, trazido pelos profetas, se destacava por transmitir a noção de valores e induzir as pessoas ao comportamento ético. Também na atualidade podemos considerar esta influência na formação dos valores.

Em suma, a análise de Rene Girard e de Christopher Dawson convergem com o interesse deste trabalho, que acredita – como já vimos em Weaver – que as ideias têm consequências, não ficando as transformações somente a cargo do determinismo econômico, subjugada que se altere primeiramente a estrutura social e econômica como pressuposto de transformações na ordem da justiça social e cidadania. Trata-se de não esperarmos mais por grandes mudanças ou revoluções, mas antes de acreditarmos no potencial dos seres humanos, no poder paulatino da educação – educação esta que fará a diferença em nosso devir. Neste sentido, este capítulo trouxe estudos e argumentos como forma de proposta de formação docente na dimensão Estética na Educação Superior, como um caminho para o processo de cidadania. A formação humana, a promoção da virtude, como vimos em Schiller, não brota naturalmente, deve ser aprendida, ensinada, exercitada.

No próximo capítulo, trataremos da dimensão estética no contexto da práxis formativa. Todos os estudos anteriores tiveram esta finalidade.

5 A ESTÉTICA COMO PRÁXIS FORMATIVA

Como tenho me esforçado para assinalar, o juízo estético é parte integrante dessas formas elementares de coordenação social, podendo conduzir-nos ainda a aplicações potencialmente “superiores” e mais estilizadas. A todo momento, aponta para além de nossas imperfeições e insucessos, na direção de um mundo de ideais elevados (SCRUTON, 2013, p. 193).

Este capítulo apresenta uma proposta de práxis formativa, tendo como referência a apropriação do conhecimento refletido em todos os capítulos anteriores, dentro da perspectiva do equilíbrio entre razão e sensibilidade. Os argumentos e questionamentos que apareceram no decorrer do trabalho, com base em referencial teórico proposto, formam o arcabouço da educação na dimensão estética, como dimensão da formação docente na Educação Superior. Neste sentido, os capítulos anteriores foram construídos com a intenção de surgir a formação estética, como parte integrante da grade curricular na formação acadêmica. Isto, tendo em vista os argumentos anteriormente apresentados a respeito do despreparo do professor para o exercício histórico, político e social, da mais alta relevância no contexto de nossa sociedade. Trata-se de sugerir um contraponto reflexivo-pedagógico para reduzir o caráter tecnicista da educação contemporânea, voltada para a demanda de mercado - como um contramovimento.

Neste sentido, tomamos como ponto de partida refletir sobre o processo de transformação que ocorre conosco, em nossas relações, no cotidiano escolar, e, a nos questionar a respeito das possibilidades de fuga, de observação, de mudanças ou intervenções – se temos consciência do nosso agir.

Após breve referência ao conceito de *práxis*, iniciamos com o referencial teórico de Humberto Maturana e Varela e de Homero Schlichting e Valdo Barcelos, buscando as bases de uma educação sensível, fundada no emocionar e no verbo “amar”. Em seguida, será feita uma abordagem que se refere à educação pela arte, em Herbert Read. Segue uma análise da educação contemporânea, na leitura de Theodore Dalrymple, exposta em: “Podres de mimados” e “Nossa cultura... ou o que Restou Dela”. Encerramos com uma abordagem da dimensão estética, na “leitura de mundo” de Paulo Freire.

O mote deste capítulo é refletir sobre a importância da formação docente e a dimensão estética, tendo como relevância a práxis formativa – com o pressuposto que nossa práxis pedagógica influenciará a formação dos alunos, da mesma forma que a formação por nós recebida influenciou nossas escolhas e postura de vida e que, afinal, fizeram de nós o que somos.

Primeiramente faremos a conceituação de práxis, tendo como referência a filosofia marxista do pensador alemão Karl Marx, que se tornou o elemento central do materialismo histórico. Já foi esclarecido que este trabalho não segue a linha marxista, todavia esta escolha se deve ao fato de Marx haver instituído este conceito. O conceito de práxis é definido como atividade humana prático-crítica na medida em que coloca o homem agindo com intencionalidade; uma ação intencional, com pleno conhecimento e consciência de uma atividade que busca interferir, construir e chegar a algo pretendido. Práxis entendida como história, como o fazer da própria história, processo que se dá com a interferência do ser humano nas condições ambientais para consecução dos seus propósitos e necessidades. Marx concebe a práxis como a natureza de todas as coisas materiais das quais o ser humano se apropria, bem como a sociedade em que vive. A práxis medeia essa relação entre o homem e a natureza que é conscientemente transformada no processo produtivo que lhe define a utilidade. Na leitura de Marilena Chauí:

A história é *praxis* (no grego, *praxis* significa um modo de agir no qual o agente, sua ação e o produto de sua ação são termos intrinsecamente ligados e dependentes uns dos outros, não sendo possível separá-los). Nesta perspectiva, a história é o real e o real é o movimento incessante pelo qual os homens, em condições que nem sempre foram escolhidas por eles, instauram um modo de sociabilidade e procuram fixá-lo em instituições determinadas (família, condições de trabalho, relações políticas, instituições religiosas, tipos de educação, formas de arte, transmissão dos costumes, língua, etc.) (CHAUÍ, 1994, p.8).

Neste sentido, a intenção é refletir sobre a práxis pedagógica, com a proposta da contribuição da dimensão estética na formação docente, visando a intencionalidade do agir educacional. Importante ressaltar que todas as pessoas passam pela formação oferecida pela escola, ou seja, a profissão do ofício de professor é a única que forma todos os outros profissionais, sendo portanto uma grande responsabilidade e em que pese a desconsideração de sua real

importância. Há que se considerar a práxis formativa como forma de intervenção na formação subjetiva e social do ser humano.

5.1 Conhecimento pelo sensível: o emocionar - o “verbo amar”.

Após os argumentos de todos os capítulos anteriores, tendo como base as análises e estudos, inserimos a proposta de formação docente tendo como ponto de partida a dimensão estética. Iniciaremos com o referencial de Humberto Maturana e Varela (1997). A inserção destes autores, neste trabalho, é pertinente devido a contribuição deles no âmbito do conhecimento e espaço escolar. Os autores colocam a questão do conhecimento como uma construção da linguagem que, por sua vez, é construída nas relações, sendo estas impulsionadas pela emoção.

Podemos também dizer que em nossas relações, no viver relacional, nós aprendemos a partir de nossas narrativas e experiências; somos seres de linguagem e nossa convivência, biologia e cultura funcionam de forma entrelaçada (MATURANA; VARELA, 1997).

Os autores destacam a importância da forma como interagimos, da força e sentido da linguagem, dos vínculos que se estabelecem. Desta forma, esclarecem que não há sentido em falar em pesquisa no campo epistemológico sem, todavia, ligá-lo ao campo das experiências humanas.

Não pretendemos explicar os fenômenos que nos acontecem como seres vivos, reduzindo-os a mecanismos fisiológicos [...] nem transformar fenômenos que ocorrem na ação dos seres humanos em entidades abstratas elaboradas e formalizadas através de conceitos teóricos (MATURANA; VARELA, 1997, p. 22).

Segundo Maturana e Varela, quando separamos os fenômenos humanos do viver humano estamos ocultando o saber sobre as possibilidades do devir humano. Dessa forma, o conhecimento acontece em nosso dia a dia, no nosso viver; é importante indagar sobre os momentos que nos possibilitam a fuga, a introspecção, a construção ou reconstrução de nossos sentidos, de nossas identidades, seja por meio da música, de uma obra de arte ou poesia, na dimensão estética. Segundo estes autores, é comum enfatizarmos o racional e desvalorizar o emocional.

Sabemos que nossas ações são produto também de nossas emoções; na intenção do agir há primeiramente uma emoção geradora da ação. A educação estética entra como proposta de despertar a sensibilidade, não aquela que nos torna piegas, mas aquela que nos impulsiona e nos possibilita a reflexão. “Desvalorizando o emocionar não observamos em nós mesmos, e nos outros, as emoções que dão origem a ações e não observamos essas ações como condutas originadas no emocionar” (MATURANA, 1997, p.186).

Destacamos que esta leitura traz a possibilidade de se estudar e pensar a *práxis* pedagógica como interrelação entre elementos teóricos e sensitivo-estéticos relacionados à educação. Segundo Maturana, se separamos os fenômenos humanos racionais do viver humano estético, estaremos ocultando aspectos essenciais das possibilidades do devir que acontece enquanto vivenciamos nosso cotidiano.

Maturana afirma também que, muitas vezes, não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano, não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional. Enquanto vivemos e nos relacionamos podemos observar o nosso cotidiano, todavia muitas vezes não temos a verdadeira percepção da forma como estamos agindo (MATURANA, 1997).

A visão de Maturana também será abordada na leitura de Homero Schlichting e Valdo Barcelos, que refletem sobre questões importantes no que se refere às nossas vivências, interações e experiências no cotidiano e que é do interesse deste capítulo, pois também se referem à *práxis* pedagógica.

Eles trazem para o espaço do campo educativo brasileiro o pensamento de Humberto Maturana com a questão do “emocionar”, sendo definido este sentimento como a fonte das relações, em que há a organização dos espaços relacionais em que nos encontramos e de “como” nos educamos em nossas vivências. Também é abordada a questão da responsabilidade e de como ela emerge nas relações e convivências dentro do respeito e do amor.

[...] para atuar com responsabilidade alguém precisa atuar desde si mesmo. É no respeito a si mesmo que se aprende a viver a responsabilidade como algo que surge em cada ser humano [...] desde a infância [...] Atuar respondendo às exigências e expectativas de outro não é agir com responsabilidade. A responsabilidade emerge com nossos fazeres que surgem quando aprendemos a viver e conviver no amar. Isto é, quando aprendemos a viver sentindo-nos vistos e escutados, queridos e respeitados [...] (SCHLICHTING; BARCELOS, 2012, p. 147).

Ressaltamos que o recurso a estes autores vem ao encontro da proposta em defesa da perspectiva Estética, enquanto dimensão essencial à *práxis* pedagógica, em especial, com relação à atuação docente. Desta forma, é importante atentar para a influência e importância dos valores desenvolvidos na educação, como: respeito, gentileza, generosidade, alteridade, compaixão, sendo estes imprescindíveis nas relações e interações, no ato da escuta, e, se referem ao “como” educamos, também do ponto de vista da esteticidade e da sensibilidade do educar.

Schlichting e Barcelos propõem substituir o substantivo “amar” pelo verbo “amar”. Ou vivemos no verbo amar – assim dizem - ou vivemos no desamar. Este “amar” é distante do tom romântico, dos clichês presentes, por exemplo, em muitas canções que ouvimos no nosso dia a dia; os autores se referem ao cuidado, à atenção dispensada ao outro, ao respeito e à harmonia que devem fazer parte de nossas relações pedagógicas. Nestes termos, a exigência do verbo amar na *práxis* pedagógica é um imperativo sem o qual não acontecerá a aprendizagem. (SCHLICHTING; BARCELOS, 2012).

Podemos dizer que os valores morais que buscamos acontecem no viver relacional, é nas pequenas atitudes, nos olhares, tensões ou gentilezas que dispensamos, de maneira tácita ou explícita - se revelam na nossa conduta pedagógica, muito mais do que em nossa oratória. É nessa interação e relação com o outro que aprendemos e ensinamos. Nestes termos, podemos dizer que a interação pedagógica pressupõe a emoção, a sensibilidade, o vínculo, o respeito.

Interação é o caminho reflexivo e não a via das certezas e imposições. Já Sócrates, nos primórdios de nossa cultura, nos ensinou o quanto a dúvida pode nos instigar. A estética e a arte têm a potencialidade de nos colocar e de colocar aos nossos alunos indagações que a estrita racionalidade não alcança. Importante, então, ressaltar que nos relacionamentos com o outro, apesar da observação até mesmo técnica e cuidadosa do outro, muitas vezes não temos consciência da forma, das dimensões do processo de transformação que está em jogo. O que

gostaríamos de destacar é que uma das dimensões, além da epistêmica e moral, que devemos levar em consideração é a estética. Especialmente na sociedade contemporânea em que as relações humanas estão marcadas pela “feiura” do domínio, da agressão, da violência, da exclusão parece por demais oportuno recuperar a estética no pensamento, na linguagem, na consciência de si para a construção de um mundo mais humano.

Quando nos observamos, surpreende o quanto estamos permanentemente envolvidos com críticas e julgamentos. A experiência de conseguirmos observar a nós e aos outros sem este olhar de enquadramento nos abre o olhar para esta dimensão da estética que ultrapassa as barreiras do julgamento e que nos desperta para a sensibilidade, a harmonia e a beleza. Geralmente, quando nos sentimos julgados ou criticados, barreiras são estabelecidas, armamos ataques e defesas; no confronto quase não há espaço para a dialogicidade, para a observação desprovida do julgar e aberto para as mudanças. O desvelamento estético talvez permita sair do torpor frenético do utilitarismo, da competitividade, do utilitarismo que nos adormece os sentidos e nos faz parecer homogêneos, como massa ou rebanho, como dizem Adorno e Horkheimer (1985).

A questão do verbo “amar”, explorada por Schlichting e Barcelos, vem ao encontro dessa idéia de educação na dimensão estética, na medida em que oferece a promoção da sensibilidade, da virtude. Se separamos os fenômenos humanos do viver humano, assim dizem estes autores, estamos ocultando o saber sobre as possibilidades do devir humano que acontece enquanto vivenciamos nosso cotidiano.

Nos parece que quando assim o fazemos, o fenômeno perde o sentido no viver, pois não pertence mais ao viver humano e passa a pertencer ao domínio da teoria que não se aplica no que cotidianamente vivemos (SCHLICHTING; BARCELOS, 2012 p. 20).

As nossas experiências acontecem na corporeidade e nas nossas relações com o meio, na biologia do dueto dinâmico da corporeidade e da linguagem em nosso viver relacional. A cultura dominante acaba por internalizar em nós valores impostos e muito do que consideramos virtuoso é descartado por não se adequar às regras e jogos do mercado e da indústria cultural. Valorizamos o ter em contraposição ao ser, cegando nossos sentidos e inibindo nossa percepção. A

formação docente pode e deve contribuir para que os seres humanos superem a submissão e a adequação, reabrindo às novas gerações a possibilidade de usufruir plenamente de sua moradia terrestre assim como de sua humanidade.

Nesta perspectiva, Schlichting e Barcelos fazem uma importante análise sobre “o viver matrístico” de Maturana, que é o viver na sinceridade e que é apreendido durante a infância, na biologia do amar, no respeito a nós mesmos e aos outros com quem convivemos. O viver matrístico exprime um ato de amorosidade, de reconhecimento e cuidado com o outro, sendo crucial nas relações (SCHLICHTING; BARCELOS, 2012).

Os autores afirmam que a sociedade reproduz um modo de viver com base na coerção, na desconfiança e em que a responsabilidade nos é imposta, não sendo apreendida. Desta forma, vivemos a cultura de uma sociedade que não estabelece a confiança mútua, mas busca o controle, a competição. Quando estamos no “desamar”, que ocorre quando interagimos fora do “viver matrístico”, não há o estabelecimento da confiança mútua, não há o acolhimento, havendo dessa forma a coerção, o medo, a negação do outro. Nesta perspectiva, poderão ocorrer mudanças em nossa conduta e até mesmo em nossa fisiologia, alterando nossa saúde física e psíquica. Esta relação tão comum entre aluno e professor, este desamor, pode provocar graves doenças nos alunos, comprometendo todo o trabalho de aprendizagem. Os autores aqui mencionados são bastante incisivos ao afirmar que neste estado de desamor não há aprendizagem (SCHLICHTING; BARCELOS, 2012).

Fazendo um paralelo com esta visão, usando o recurso da narrativa, podemos dizer que, muitas vezes, o cotidiano escolar se assemelha mais com o viver no desamar do que com o viver matrístico, sendo o lugar em que mais se atesta a ausência de respeito e de falta de valores morais. Enquanto gestora, recebemos na escola alunos com experiências educativas muito diversas. Sente-se uma forte carência de valores de socialidade como: honestidade, justiça, respeito, fundamentais para a convivência. Não raras vezes, quando chamamos os pais para conversar sobre o comportamento inadequado ou alguma transgressão de seus filhos, fica evidente a postura de defesa dos mesmos para com esses, dando-lhes “poder” e desautorizando a escola.

Há nas escolas atitudes de desrespeito, de falta de generosidade e de gentilezas. Os pares se formam e se fecham de acordo com seus interesses, sendo

estes geralmente corporativistas e que não visam a proposta filosófica do bem comum. Há a necessidade de promover a reflexão sobre os valores e da forma como atuamos.

É importante o ato de observarmos as nossas relações, as posturas que escolhemos, a forma como atuamos, a intenção de nossos atos, de nossa práxis. Neste sentido, depois do que foi refletido, a experiência estética pode se apresentar como possibilidade de um modelo diferente de educação; geralmente a educação privilegia a coerção, o medo, a negação do outro. Neste sentido, podemos questionar que tipo de alunos estamos formando, que sociedade estamos permitindo aflorar com o modelo atual de educação.

A questão incisiva deste capítulo é: quando nos tornamos o que somos, em que momento de nossas vidas internalizamos muitas vezes a brutalidade, a falta de emoções e de gentilezas, o individualismo, a ausência de compaixão?

Qual a contribuição que podemos oferecer, enquanto educadores, no sentido da formação de cidadãos, da reflexão sobre os valores validados pela sociedade brasileira?

Estes diálogos e indagações trazem a possibilidade de mobilizar para uma práxis formativa com base na educação estética. Já abordamos anteriormente que a educação brasileira vem seguindo um modelo que privilegia o tecnicismo e a política do quase-mercado. A educação estética, a arte, os recursos da música, entra como possibilidade de suspender o cotidiano, de quebrar com a rotina estabelecida, de romper paradigmas, de buscar a introspecção, a reflexão e a intencionalidade da práxis pedagógica. A arte pode gerar percepções, sensações sensoriais, sentimentos, memórias adormecidas; embalados por uma canção, por notas musicais – ou outro tipo de arte - lembranças aportam em nossa memória, histórias esquecidas revisitam nossa mente, nos emocionam e podem nos inspirar ou mover para a ação.

Temos a possibilidade de enxergar o que ocorre com os outros dentro de nosso cotidiano, mas, envolvidos nessa observação, inquiremos novamente: temos a percepção de como estamos agindo, ou em quem ou que estamos nos transformando?

Na visão de Schlichting e Barcelos é importante refletir sobre nosso fazer, como ele acontece nas dimensões de nosso viver e quais as possibilidades de ação, em um processo recursivo, entre ação e emoção. O emocionar é que define nossas

relações com o outro ou nas relações introspectivas em nós mesmos. Os autores afirmam de forma categórica que enquanto não vivemos no amar não podemos viver a cidadania e a inclusão social.

Neste sentido, é imperativo que percebamos que somos todos responsáveis pelo mundo que criamos. O ambiente escolar representa um papel importante no modo como recebemos e percebemos a educação; temos a possibilidade do diálogo, da intervenção. A educação carrega, dentre outras responsabilidades, o compromisso com a dimensão estética e ética; a postura do educador, sua forma de atuar, pelo respeito que coloca em suas atitudes e relações se refere ao “como” educamos. Há a necessidade de se refletir sobre os valores que surgem em nosso contexto histórico, em nossa sociedade e os mecanismos de intervenção.

Dessa forma, nos parece oportuno e necessário investir na potencialidade dos recursos da estética. Quando ouvimos uma música que nos inspira, há toda uma emoção, uma sensibilidade, um revolver em nossa fisiologia, em nossa imaginação, em nosso recôndito mais íntimo que pode ser a abertura para reflexões, para mudanças. A arte pode fazer a ponte - como já mencionado – entre razão e sensibilidade.

Retornando à leitura dos autores Schlichting e Barcelos, enfatizamos novamente a importância de atentarmos para as emoções que mobilizam nossas ações, de “como” educamos. O “como” educamos é um dado fundamental e que passa, muitas vezes, sem a conotação de sua real importância no ato de ensinar, nas relações de aprendizagem. É importante que haja uma reflexão sobre a questão de “como” educamos, no “verbo amar”, no “viver matrístico”, relacionando esta postura e processo com a *práxis* pedagógica, com a reflexão sobre o processo de autonomia que leva à corresponsabilidade.

Se uma pessoa, criança ou adulto, atua para obedecer a outro não há responsabilidade. Atuar respondendo às exigências e expectativas do outro não é agir com responsabilidade. A responsabilidade emerge com nossos fazeres que surgem quando aprendemos a viver e conviver no amar. Isto é, quando aprendemos a viver sentindo-nos vistos e escutados, queridos e respeitados, e sabendo respeitar a nós mesmos a partir desse conviver (SCHLICHTING; BARCELOS, 2012, p. 147).

A promoção e conscientização de nossas responsabilidades formativas deve acontecer dentro de uma relação de respeito ao outro: no viver matrístico. A atuação do professor precisa contemplar a organização do tempo e as ações, atentando para

a postura do aluno, sua interação, condições psico-biológicas. O professor necessita estar atento às manifestações corporais e psíquicas dos alunos, observar suas emoções e sentimentos. Segundo Schiliching e Barcelos, isto é um imperativo, uma necessidade premente para que haja reconhecimento, responsabilidade e cuidado por parte dos docentes em relação aos alunos. O ato da escuta, de cuidado, de observação das reações corporais dos alunos, de sua interação com o grupo em termos mesmo de harmonia estética, revela um conhecimento de como efetivamente ocorre a aprendizagem.

Assim sendo, é importante recuperar o espaço da reflexão, filosófica mesmo, da *práxis* educativa, espaço esse que ficou relegado a segundo plano frente à sobrecarga ativista e produtivista que domina o cenário pedagógico na atualidade. Esta realidade é especialmente dramática no contexto brasileiro em que os docentes estão sobrecarregados, descontentes, mal-remunerados e sem reconhecimento social. No entanto, por paradoxal que possa parecer, não há alternativa para a necessidade reflexiva que permanentemente deve fazer parte da *práxis* educativa.

[...] a filosofia corre o risco de perder o espaço reservado ao conceito, à reflexão. [...] de exercitar esse outro olhar sobre o mundo e sobre si mesmo. “Estamos sempre dando sentido às coisas e, diante dos problemas apresentados pelo existir, tendemos para a reflexão, a não ser quando submetidos a uma formação autoritária e doutrinadora (ARANHA; MARTINS, 2009, p. 5).

Esta citação complementa os argumentos, pois traz à tona nossa atuação, se doutrinária e autoritária ou - no “viver matrístico”.

Podemos refletir também que o ambiente escolar reflete muitas vezes o estado em que se encontra nossa sociedade, tanto no que se refere ao avanço tecnológico, científico, como moral; o desencantamento com o mundo aparece em nossas vidas de várias formas, são as chamadas doenças modernas, ou seja, neuroses, depressões, angústias, síndromes e transtornos de ansiedade, hiperatividade ou obsessões. A impaciência, a pressa, tem sido companheira de muitas pessoas. A abertura para a escuta da arte, para a evocação de sentimentos, de emoções, parece muitas vezes ir à contramão dos ditames.

O ato de refletir, da possibilidade da percepção estética, pode ser um caminho para o reconhecimento de nossa realidade e para o distanciamento necessário para que haja esta compreensão. Gerd Bornheim esclarece sobre o distanciamento

necessário e nos chama a atenção para o que poderíamos designar como regresso do homem ao mundo animal.

[...] “Os animais não se admiram” [...] o animal vive de tal forma imbricado em seu meio ambiente que todo o seu comportamento se determina por um imanentismo funcional. [...] sua impossibilidade de sobrevivência coincide com a sua impossibilidade de destacar-se na natureza, de tomar distância do “seio que o gerou”. [...] constitui precisamente o abismo que separa o animal do homem (BORNHEIM, 2009, p. 51).

Assim, os animais não refletem, possuem suas vidas programadas dentro do instinto e não conseguem sair deste esquema articulado pela natureza. Eles obedecem a uma diretriz de sobrevivência e seguem um padrão que os legitima em qualquer território que habitem. Um leão não aprende a ser um leão, ou um gato a agir como um gato. Na natureza, os animais possuem um código genético que determina o padrão de conduta; até as formigas tem sua diretriz, que determina a ação coletiva e individual, sendo imutável em qualquer região ou país. Contudo, existem os tipos de aprendizagem que modificará alguns padrões de comportamento.

Os seres humanos, mesmo com a capacidade da reflexão, da superação e da possibilidade de agir com dignidade e humanidade, muitas vezes agem em conformidade com os instintos mais primitivos e selvagens, em um caminho que pode levar à barbárie. Como já foi trabalhado em leitura anterior, no referencial de Schiller, dentre outros autores, a educação deve cultivar o que há de melhor nos seres humanos. Podemos argumentar que este *telos*, quando desenvolvido, é o que Aristóteles defende como a alegria interior – a alegria plena que vem da consciência interna, do dever cumprido.

No entanto, o que se pode aferir hoje, parece haver uma certa regressão do homem ao mundo animal na medida em que ele passa a agir em conformidade com a natureza. Não esta mesma natureza dos animais, mas uma segunda natureza criada pelo próprio, da qual ele se tornou refém. Efetivamente, o homem está sendo instrumentalizado pelo sistema econômico que ele próprio criou. A Dialética do Esclarecimento de Adorno e Horkheimer, já mencionada anteriormente, conta com rara pregnância a história desse processo.

Já referimos anteriormente que nossa sociedade é marcada pela pragmatividade, pelo hedonismo; o consumismo assume dimensões inusitadas,

transformando-se cada vez mais no sentido maior da vida humana; cresce de forma vertiginosa e quase tudo nos é apresentado segundo o grau de utilidade. Vivemos um materialismo desenfreado, o imediatismo, o apego ao hoje, sem a preocupação com o meio ambiente, com as gerações futuras. A educação tem a responsabilidade de chamar a atenção para esta realidade. A retomada da dimensão estética, da reflexão filosófica e sua integração no processo formativo, possibilita despertar nossa humanidade e dignidade, que nos diferencia dos animais, da vida com base nos instintos. Também a possibilidade de percebermos os processos ideológicos e de não vivermos “imbricados”, segundo Bornheim.

Quando o educador está atento a esta intencionalidade da educação, ao processo de adaptação, ele pode apresentar possibilidades de atuação, de reflexão, com vista à educação emancipadora.

Também há a convicção, com base no senso comum, de que as crianças já nascem com o caráter, tanto para o mau quanto para o bem. Este discurso é recorrente no ambiente escolar, assim como nas reuniões com pais. Este tema é de grande relevância, pois há um equívoco, um mito que precisa ser desconstruído, pois se acreditamos que já nascemos pré-determinados quanto ao grau bondade, ou maldade, há uma espécie de validação, um determinismo que valida e banaliza o mal. O aspecto mais grave – ou grotesco – é que retira o crédito da educação, havendo um conformismo, com tendência à segregação, banindo jovens da sociedade com base no determinismo - jovens que poderiam ser reabilitados.

Já vimos no referencial de outros autores – como em Schiller – que o cultivo da educação estética é de suma importância, pois a virtude não é inerente ao ser humano.

A todo momento somos convidados – ou obrigados - a tomar decisões e estas decisões partem da moral e das condições sociais e culturais do ambiente em que está inserido cada ser humano. A educação deve privilegiar condições para que se desenvolva o sentido da corresponsabilidade, da cidadania. Os estudos ao longo do trabalho possibilitam refletirmos sobre os valores, o padrão moral de comportamento refletido na sociedade e no ambiente escolar, que se pense a moralidade e a possibilidade da ética enquanto ciência que busca investigar o padrão de comportamento e as possíveis alterações.

Após estas considerações, é importante destacar novamente a necessidade da educação estética, tanto por representar uma possibilidade de ir na contramão

dos valores negativos, do estado de “negatividade”, de niilismo, que envolve nossa sociedade, quanto para o desenvolver no ambiente escolar a virtude, com base em uma felicidade que vem de dentro, que não se baseia ou se apóia em conquistas do mundo exterior. Aristóteles convencionou a necessidade deste estado de felicidade que advém de se estar em consonância com a virtude mais elevada. Sensação de bem estar que não se alimenta de estímulos externos e que provêm da alegria do que trazemos como contribuição ao mundo – e não do que retiramos dele.

Para Aristóteles, significa atingir no ser humano o potencial pleno de realização de cada um; a felicidade é a meta da vida humana, tudo o que fazemos tem como motivo principal essa busca. Segundo o filósofo, atuando no sentido de expressarmos a virtude, do bem comum, promovemos nossa própria felicidade interior.

A dimensão estética dá a possibilidade da educação explorar e desenvolver nos alunos a capacidade de refletir sobre seus atos, seus hábitos e pensamentos, de saber fazer escolhas com discernimento. Vivemos em uma sociedade – e em meio ao apelo da mídia – em que há todo um trabalho no sentido de seduzir para o hedonismo, para estímulos exteriores, com bens de consumo que vendem a tal felicidade, apesar de ser ela fugaz. A educação estética, diferentemente da educação tecnicista, trabalha na promoção da virtude, na busca do estado de elevação para uma vida significativa, com sabedoria, sem a necessidade de se recorrer a recursos externos para atingir a felicidade e se apresenta como uma necessidade para o momento em que vivemos.

A constatação das dificuldades enfrentadas na tentativa de educar moralmente as crianças ou de instalar uma comunidade de entendimento e diálogo, nos leva a considerar que na sociedade competitiva e individualista em que vivemos pode parecer utopia aspirar por valores como a justiça, baseados na reciprocidade e no compromisso pessoal. De fato, o desenvolvimento moral não se restringe à questão ética, mas depende também de uma política democrática interessada em dar condições para ampliar o acesso de todas as crianças à educação. E, para evitar o círculo vicioso, também preparar os professores na sua formação ética e política (ARANHA; MARTINS, 2009, p. 313).

A sociedade, os meios de comunicação, nos impulsionam para o *status*, riqueza, sucesso no trabalho, apreciação, reconhecimento. Isto não podemos controlar, mas podemos ensinar que temos escolhas. Podemos também ensinar a

observar, a perceber as manipulações midiáticas, políticas. A educação estética possibilita abrir canais de escuta, desenvolver a sensibilidade, experimentar o lúdico, a música, a atitude filosófica no ambiente escolar. Sócrates há mais de dois mil anos atentava para a necessidade da observação, da reflexão, quando ele se referiu ao aforismo grego inscrito no Templo de Apolo em Delfos: “Conhece-te a ti mesmo - *Gnôthi seauton*, impelindo todos a buscar o caminho da virtude. A atitude filosófica é um caminho para o autoconhecimento, para a revelação da realidade.

O investimento dedicado somente ao conhecimento não está se mostrando capaz de acabar com as misérias, com as injustiças, a desigualdade social ou a degradação do meio ambiente. Há a necessidade de se pensar a formação docente, na forma da atuação do professor, como mecanismo de cidadania. A educação precisa contemplar o envolvimento de todos nas questões ambientais urgentes, com a situação de miséria extrema de milhares de pessoas, com o cuidado e o respeito para com os animais, com a vida.

Os alunos saem da escola melhores, levando-se em conta não somente o conhecimento, mas também a formação moral e o respeito aos valores, no que confere dignidade e cidadania?

Precisamos nos questionar até que ponto não estaremos ainda promovendo uma educação “domesticadora”, condicionando nossos alunos e alunas a somente receber informação, sem levá-los à argumentação, à criticidade e corresponsabilidade, perpetuando um sistema de adestramento, de seres passivos, que tudo aceitam sem questionar. Temos o exemplo nos anais da história do totalitarismo que invadiu o mundo, da banalização do mal, como bem identificou Hannah Arendt (1999).

No esforço da educação moral das novas gerações, muitas vezes corremos o risco de desenvolver técnicas de doutrinação. Embora na fase da heteronomia as crianças necessitem de regra que vêm de fora, aos poucos é preciso abrir espaços de discussão e clarificação de valores, de modo a estimular os processos de adesão pessoal à normas, que permitirão o exercício futuro da autonomia na vida adulta (ARANHA; MARTINS, 2009, p. 308).

Um pouco de poesia, em um convite à reflexão, no olhar do poeta Mário Quintana; transformações, perpetuações, momentos em que nos influenciamos e nos modificamos, de forma tácita - ou não.

O velho do espelho

*Por acaso, surpreendo-me no espelho: quem é esse
Que me olha e é tão mais velho do que eu?
Porém, seu rosto...é cada vez menos estranho...
Meu Deus, meu Deus...Parece
Meu velho pai - que já morreu!
Como pude ficarmos assim?
Nosso olhar - duro - interroga:
"O que fizeste de mim?!"
Eu, Pai?! Tu é que me invadiste,
Lentamente, ruga a ruga...Que importa? Eu sou, ainda,
Aquele mesmo menino teimoso de sempre
E os teus planos enfim lá se foram por terra.
Mas sei que vi, um dia - a longa, a inútil guerra!-
Vi sorrir, nesses cansados olhos, um orgulho triste...*

Mário Quintana

5.2 A educação pela arte.

Tendo como base o argumento acima e revindicando o *telos* da escola, do professor, faremos referência à leitura de Herbert Read (2001), autor do livro: “A Educação pela Arte”, que complementa o interesse deste estudo no que corresponde à conquista da autonomia, da emancipação, tendo como base e referência a experiência estética; a arte como forma de conhecimento. O propósito de Herbert é corroborar a tese de Platão, que vê na estética, na educação dos sentidos - sobre a qual se baseia a consciência moral - a base de toda a educação. Herbert menciona a prática da experiência da música como forma de se alcançar a experiência do sensível, e, desta forma, abrir caminhos para o desenvolvimento dos valores, da nobreza de caráter.

Mas o que Platão propôs, embora muito simples e explícito, foi algo muito mais fundamental. Ele afirmou, como os modernos psicólogos, que toda a graça do movimento e a harmonia da vida – a própria disposição moral da alma – são determinadas pelo sentimento estético: pelo reconhecimento do ritmo e da harmonia. [...] “E a ausência da graça, do ritmo e da harmonia está intimamente ligada a um mau estilo e um mau caráter” [...] Como, segundo Platão, tudo isso é fato incontestável, devemos atribuir, necessariamente, uma importância suprema à parte da educação que incentiva o senso do ritmo e da harmonia – ou seja – a educação musical, “pois o ritmo e a harmonia penetram profundamente nos recessos da alma, apossando-se firmemente dela, trazendo a graça consigo e tornando o homem gracioso se ele for corretamente educado, mas se não o for, o contrário ocorrerá”. Mesmo quando se trata de raciocinar, acrescenta Platão, o método estético terá sido o melhor, pois terá dado ao homem aquele “instinto de relacionamento” que é a chave da verdade” (HERBERT, 2001, p. 67).

O autor reflete que a maioria das pessoas não tem o real entendimento da natureza da arte, do que ela pode proporcionar e vivem em um estado de “cegueira”, pois: “não consegue ver a íntima ligação que Platão via tão claramente entre as formas de arte e a bondade e a nobreza da alma” (HERBERT, 2001, p. 68).

Herbert apresenta a universalidade do princípio estético da filosofia de Platão, a forma como a harmonia permeia todos os seres do planeta, sendo um conceito de coerência no universo, e, segundo o autor, deveria ser a base da educação.

O autor argumenta que o objetivo da educação estética é dar a consciência sensorial do ritmo, da harmonia, que é inerente a todos os seres vivos e que representa também a consciência formal em todas as obras de arte. Ele defende que por meio de atividades musicais a criança vivencia emoções que incluem graça e beleza, e, por meio desta percepção, adquire consciência do que o autor classifica como “instinto de relação”, que diz respeito à interação social, a relação de aprendizagem nos grupos sociais. Herbert afirma que à partir da experiência estética, mais tarde, com o advento da razão, a criança terá condições de fazer a distinção entre o feio e o belo, entre o bem e o mal, mas, primeiramente, o lúdico é imprescindível.

[...] a arte, amplamente concebida, deveria ser a base fundamental da educação. Pois nenhuma outra disciplina é capaz de dar à criança não apenas uma consciência de que a imagem e o conceito, a sensação e o pensamento, são correlatos e unificados, mas também, ao mesmo tempo, um conhecimento instintivo das leis do universo, e um padrão de comportamento em harmonia com a natureza (HERBERT, 2001, p. 76).

Considerando a deficiência da educação no modelo behaviorista, que se prendia a repetir e incutir noções de educação com base na repetição, com reforço

positivo e punições e no que se refere a coerções, o autor argumenta que a experiência estética proporciona a base para a moralidade.

Veremos, portanto, que, a partir dessa abordagem moral e disciplinar, chegaremos à mesma conclusão anterior. A verdadeira disciplina é um padrão de comportamento espontaneamente desenvolvido. Qualquer outra forma de comportamento que receba esse nome será apenas coerção arbitrária, imposta pelo medo da punição, instável em seu equilíbrio e causadora de tensões individuais e sociais. O caminho para a harmonia racional, para a postura física e a integração social, é o mesmo caminho – o caminho da educação estética (HERBERT, 2001, p. 315).

Herbert defende e acentua – a exemplo do que já vimos em Maturana, Schiliching e Barcelos - a importância dos relacionamentos, da interação social, do trabalho em grupo, do “como” educamos, sendo este fator crucial para o desenvolvimento moral, na medida em que o aluno aprende a se relacionar, a se autoconhecer por meio deste processo. Ele aponta que por meio desta interação acontece a reflexão e o avanço moral, tendo todavia como diretriz a educação estética. O autor critica a educação punitiva, que age por meio da coerção:

[...] devemos restringir-nos a um breve exame dos efeitos de uma disciplina de coerção sobre a disposição psíquica da criança, e a uma comparação dessa disciplina e seus efeitos com a possibilidade alternativa de uma disciplina baseada na atividade estética (HERBERT, 2001, p. 298).

Na sequência, Herbert traça um panorama da educação e propõe que ao invés da coerção seja usada a cooperação, visando a formulação de uma pedagogia prática com base na reciprocidade. Nesta interação o aluno aprende por meio de uma moralidade de reciprocidade/autonomia e não de uma moralidade de obediência/heteronomia. O autor faz referência ao papel do professor e ressalta que:

[...] nossa tarefa como educadores não é a cura, e sim a prevenção da neurose social, e a prevenção consiste em não permitir que o senso de isolamento se desenvolva no indivíduo. Isto só pode ser conseguido fazendo de nossa educação, desde o seu início, uma educação de grupo [...] (HERBERT, 2001, p. 312).

Nesse contexto, o autor destaca a necessidade da educação estética, esclarecendo que o padrão de moralidade na sociedade deve ser renovadamente percebido por todas as sensibilidades. Afirma ainda que os Estados surgem, florescem mas depois de certo tempo todos caem ou desaparecem; também as

religiões sofrem transformações e seriam estas irreconhecíveis mesmo para seus fundadores. Mas a arte, todavia, esta continua perene, permanente, indestrutível e é inerente à vida. A arte acompanha a evolução dos seres humanos assim como influencia no padrão de moralidade, e conclui:

O tipo de educação que recomendei neste livro, e que chamei de “educação pela arte”, não tem nenhum outro objetivo além do cultivo dessa consciência de valores intrínsecos. Não acredito que nenhum outro método até hoje evocado por educadores aproxime-se do treinamento adequado dessa faculdade (HERBERT, 2001, p. 340).

É evidente que para o ser humano alcançar um estágio de moralidade que lhe permita agir com virtude, pelo o que é justo e certo a fazer, não é processo fácil. A formação docente se apresenta como um caminho, com o *telos* da escola e do professor, como possibilidade de ampliação do conhecimento, da necessidade e relevância da práxis formativa. A educação pela arte, na dimensão estética, abre caminhos para o diálogo, como possibilidade de uma educação emancipadora e que pode trazer os parâmetros para uma sociedade renovada.

5.3 Educação estética formativa: o *telos* da educação.

A arte não é moralmente neutra, mas possui uma forma própria de emitir e justificar afirmações morais (SCRUTON, 2012, p. 143).

Nos capítulos anteriores já foi abordada a questão da responsabilidade, do peso moral e da importância que a formação docente tem na cultura, na nossa sociedade. Também foi argumentado sobre a relevância da educação estética, da necessidade de uma práxis formativa. Há muito tempo se questiona o papel das famílias, da escola e da sociedade na formação das pessoas, assim como da responsabilidade de cada um destes segmentos. Importante destacar que a família possui um papel imprescindível na formação das crianças sendo muitas vezes esta responsabilidade transferida para a escola, para o Estado. Também digno de nota é a parceria entre escola e família, como um caminho para a formação e reflexão sobre estética e sensibilidade.

Apresentamos, agora, um contraponto aos argumentos anteriores, com a análise de Theodore Dalrymple, com sua visada mais contemporânea. As obras em

apreço são “Podres de Mimados – As consequências do sentimentalismo tóxico” (2015) e “Nossa Cultura... ou o que restou dela” (2015). Aqui nos ateremos à primeira, em que o autor traça um quadro do modelo atual de educação que, embora não especificamente brasileiro, nos serve para elucidar também a nossa realidade.

O autor foi escolhido por representar uma análise coerente a respeito do modelo de educação vigente na maioria das sociedades e pelo teor de sua crítica, em que ele considera as consequências sociais e políticas de uma sociedade que se deixa pautar predominantemente pelo excesso de sentimentalismo. Dalrymple faz uma importante distinção entre uma educação sensível e o que ele define como educação romântica, fruto do que ele denomina como sentimentalismo tóxico. Esta distinção é importante, pois a educação estética que reivindicamos não se refere a um sentimentalismo extremado, a uma pretensa “pedagogia do amor”, que se tornou um clichê, na escrita de alguns autores brasileiros, muito difundido no âmbito escolar.

Fizemos anteriormente a análise da educação na dimensão do sensível, do emocionar, do “verbo amar”, como parâmetro na contracorrente da educação tecnicista, utilitarista e mercadológica; o cultivo da educação estética, é um comprometimento com uma educação voltada ao respeito, ao cuidado para com o outro, ao conhecimento propiciado pela sensibilidade. Este referencial que propomos com a análise de Dalrymple, traz uma reflexão atual da educação e cultura, e, apesar dela se referir à Grã Bretanha, suas reflexões favorecem também uma melhor compreensão de nossa realidade. Para o autor, há uma população de mimados, uma geração que conquistou muitos bens e usufrui de muito, mas com pouco empenho e trabalho próprios. O autor define que há um excesso de sentimentalismo, um culto do sentimento que compromete a capacidade de pensar, que corrompe a consciência, no contexto de uma sociedade que se deixa conduzir por sentimentos banais, incluindo aí uma crescente banalização do mal.

Dalrymple inicia sua análise discorrendo sobre os ataques sofridos pelos professores na Grã-Bretanha, dignos de nota, inclusive, por sua similaridade com a realidade brasileira. Segundo o autor:

Uma pesquisa recente mostrou que um terço dos professores britânicos sofreu ataques físicos de crianças e que um décimo deles foi ferido por crianças. Quase dois terços sofreram abusos verbais e insultos de crianças. Metade deles já pensou em abandonar o magistério por causa do comportamento rebelde das crianças, e o mesmo número conhecia colegas que tinham feito isso. Como se isso não bastasse, cinco oitavos desse número de professores enfrentaram agressões não só dos alunos, mas também dos pais. Quer dizer, os professores não podem confiar nos pais para lhes dar apoio ao tentar lidar com uma criança rebelde, agressiva ou violenta, mas exatamente o contrário (DALRYMPLE, 2015, p. 18).

Dalrymple ressalta que os românticos enfatizam a inocência e a bondade como inerentes a toda criança, e, que não existe a maldade, somente seres bondosos, com diversos atributos, tais como: curiosidade, imaginação, inteligência, sendo todas as crianças dotadas de talentos iguais e despertados por si só, sem a ajuda da educação. Segundo esta concepção, educar corretamente, dentro do que seria digno e necessário, passou a ser visto como um impedimento à educação. Neste quesito, ele cita o exemplo do que pseudo cientistas intelectuais fizeram, quando comprometeram toda a base da educação, ao criarem teorias românticas, desprovidas de comprovação e que causaram um grande estrago na educação da sociedade.

A teoria educacional romântica, a que comprometidos pesquisadores subsequentemente deram a aura de ciência, está repleta de absurdos que seriam deliciosos momentos de riso caso não tivessem sido levados a sério e usados como base de uma política educacional que empobreceu milhões de vidas. O romantismo penetrou na medula mesma do sistema educacional, afetando até o modo como as crianças são alfabetizadas. Desprezando a rotina e a repetição e fingindo que em todas as circunstâncias elas eram contraproducentes ou até profundamente nocivas, além de muito odiadas pelas crianças, os teóricos educacionais românticos inventaram a ideia de que as crianças aprenderiam melhor a ler se descobrissem por si próprias como fazer isso (DALRYMPLE, 2015, p. 22).

Este trecho nos leva a preocupantes reflexões. Já foi descrito em capítulo anterior que o Brasil copiou o modelo de educação de alguns países, como a França e os E.U.A. Isto nos permite suspeitar do modelo atual de educação, assim como no que se refere à alfabetização, haja vista que importamos de outros países referências educacionais, com seus sucessos e fracassos. É sabido que também no Brasil temos sérios problemas com a leitura dos alunos, principalmente no que se refere aos primeiros anos do ensino fundamental.

Esta análise de Dalrymple foi tema de reflexão na escola em que atuo como gestora, momento em que apresentei o tema no HTPC – Horário de trabalho

pedagógico coletivo – em que pudemos dialogar sobre a forma como as crianças são alfabetizadas. Iniciamos uma ampla discussão sobre a metodologia do livro “Caminho Suave”, da alfabetizadora Branca Alves de Lima, em que muitos foram alfabetizados, saindo de cena de forma considerável com a entrada do construtivismo. Evidentemente que este é um tema complexo, todavia, acreditamos ser de extrema importância iniciar esta reflexão, pois se refere à práxis formativa e poderá ser o início para outras pesquisas.

Sabemos que não se trata de desconsideração generalizada do método construtivista ou de um retorno ao método tradicional, mas sim de analisarmos com coerência e cuidado todo o significado e extensão de conhecimento necessário para a práxis pedagógica, inclusive reconhecendo metodologias importantes que foram usadas com sucesso no passado. O que importa considerar neste momento é o atual desempenho dos alunos, que deixam a desejar no que se refere à leitura, dentre outros aspectos, evidentemente.

A intenção da presente reflexão é defender a necessidade de uma ampla discussão a respeito da formação do professor em nível superior com embasamento científico, pedagógico e filosófico, reconhecendo a relevância da preparação para a docência, inclusive no que se refere à pesquisa, dando ao professor condições de analisar e discernir sobre a educação atual e a intencionalidade de sua *práxis* pedagógica. O professor pode usar a capacidade de investigar, de pesquisar, desenvolvendo em sala de aula uma pedagogia que, ademais de melhorar o desenvolvimento cognitivo de seus alunos, tenha também a finalidade da formação humana em suas dimensões ética e estética.

O autor Dalrymple faz referência ao método de educação:

[...] teóricos da educação do século XIX e do começo do século XX lançaram as bases de escolas que, em grandes partes do país, tornaram-se pouco mais do que sofisticados serviços de babá e um meio para manter as crianças fora da rua, onde podem vir a agir como piranhas num rio da Amazônia (DALRYMPLE, 2015, p. 23).

Esta citação do autor parece refletir a realidade do ambiente escolar brasileiro. Quando se atua na direção escolar, pode-se constatar que os alunos, muitas vezes, chegam à escola sem noções de limites, sem o mínimo da educação necessária para as relações e interações no cotidiano escolar, e, palavras como:

deculpa, por favor, com licença e muito obrigado, geralmente não fazem parte destas relações, necessitando ser aprendidas.

Diante disso, com a devida vênia para mais esta referência ao chão da escola, no início do ano letivo, apresentamos na escola uma série de palestras promovendo o diálogo com pais e familiares, nos momentos de reuniões de pais ou em eventos destinados a esta interação. Os temas diversos sempre reúnem conhecimentos sobre valores, conceitos atitudinais, questões filosóficas no que se refere ao “bem comum”, visando uma elevação do padrão moral de conduta do aluno, em uma convivência harmoniosa e na cultura da paz. A discussão geralmente é sobre o “caminho da virtude”, na busca da escola proporcionar uma educação formativa, com pessoas melhores. Também há toda uma construção com os alunos sobre as consequências de nossos comportamentos, sobre os valores, o caminho do bem e a banalização do mal. Esta prática se revela necessária para balizar as expectativas do processo formativo ou, em outros termos, atitudes como a harmonia estética, e no que se refere à postura ética nas relações, pois não podem ser supostas como “naturais”. O mesmo se pode dizer, por exemplo, com relação à alfabetização.

Segundo Dalrymple, o método de educação atual delega às crianças o poder de decidir quando aprender, de acordo com o interesse e vontade própria:

[...] palavras e frases inteiras são apresentadas às crianças na esperança de que em algum momento elas deduzam os princípios da ortografia e da gramática. Isso é só ligeiramente mais sensato do que colocar uma criança debaixo de uma macieira e esperar que ela chegue à teoria da gravidade (DALRYMPLE, 2015, p. 22 - 23).

Sobre esta forma de aprender, levando-se em consideração o modelo atual, o autor analisa que há um empobrecimento no que se refere à cognição, à memória, à repetição - fatores estes importantes e que foram paulatinamente desconsiderados - sendo parte relevante para determinados conhecimentos, como a gramática ou a matemática. “Esse analfabetismo prático dos jovens também não era compensado por nenhum grande desenvolvimento da memória, como se costuma encontrar nos povos ágrafos. Seu nível geral de informação era lamentável” (DALRYMPLE, 2015, p. 24).

O autor explica que há um modelo de educação que privilegia o “sentimentalismo” exacerbado, em detrimento de uma educação que leve em

consideração outros aspectos importantes, inclusive o ato de corrigir os alunos. Ele entende que há uma preocupação geral de ensinar somente o que tem utilidade, o que possui significado. Também no Brasil vários autores seguiram por este caminho, defendendo a “aprendizagem significativa”, havendo, muitas vezes, uma desconsideração sobre temas e conteúdos importantes, que foram deixados de lado por não apresentarem um grau imediato de significado aos alunos.

Sobre o “sentimentalismo” Dalrymple define:

é uma daquelas muitas qualidades mais fáceis de reconhecer do que de definir. Os dicionários, como não surpreende, apontam todos para as mesmas características definidoras: um excesso de emoção falsa, doentia, e sobrevalorizada em comparação com a razão (DALRYMPLE, 2015, p. 22 - 23).

O sentimentalismo também foi tema em Roger Scruton, quando ele abordou o “kitsch”, a “kitschificação” e o processo que ele denomina como “disneyficação” – designando com estes termos um excesso de sentimentalismo, representado nos desenhos infantis de Walt Disney, que banalizam o sentimento real e naturalizam a barbárie.

Dalrymple evidencia que não podemos deixar a critério do aluno o ato do conhecimento, o cultivo da educação – inclusive ética e estética. Esta não é uma escolha que compete à criança. Dalrymple cita o modelo de educação na França, que também resultou em fracasso na linguagem e leitura das crianças - o que não é diferente no Brasil.

Na França, por exemplo, testes vêm demonstrando, de modo tão conclusivo quanto essas coisas permitem, que o nível de compreensão de textos escritos simples, assim como a capacidade das crianças de hoje de escrever corretamente a língua francesa, decaiu em comparação com a das crianças educadas na década de 1920, isso considerando diversos fatores, como classe social. Talvez isso não seja de todo surpreendente: quando o correspondente de educação do *Figaro* escreveu um artigo chamando a atenção para a decadência dos padrões, ele recebeu seiscentas cartas de professores, um terço das quais continha erros de ortografia. E é óbvio que entre as razões para a queda dos padrões na França estão as mesmas ideias educacionais românticas de segunda categoria dominantes na Grã-Bretanha há muito tempo (DALRYMPLE, 2015, p. 25 - 26).

O autor ressalta que há um excesso de permissividade, em que o ato de educar, de ensinar o que é correto, foi corrompido, na medida em que não se pode

corrigir as crianças, devendo antes somente elogiar, mesmo que isto signifique dar curso à ignorância, a erros grotescos, a comportamentos agressivos e inadequados.

Dalrymple cita que o “Relatório Spens” oficial sobre a educação na Inglaterra, publicado em 1937, afirmava que o conteúdo do currículo deveria partir somente da experiência, deixando as crianças expandirem o conteúdo naturalmente. Sobre este quesito, o autor traz esta consideração:

Em outras palavras, a *relevância* tornou-se o critério daquilo que seria ensinado. Aparentemente, não ocorreu ao comitê Spens, e a muitos educadores desde então, que um dos propósitos da educação é expandir os horizontes da criança, e não encerrá-la na pequenina casca de noz em que o destino por acaso a enclausurou (DALRYMPLE, 2015, p. 28).

O autor esclarece que a partir das ideias dos educadores românticos, houve um fenômeno de transformação no modo de ensinar em diversas culturas, e que esta filosofia educacional compromete a apreensão de conhecimentos necessários, apesar de não serem considerados significativos. Dalrymple também se refere à questão da falta de concentração das crianças: “Também tenho uma suspeita, ainda que não consiga prová-la, de que qualidades como a capacidade de concentração são um pouco como a aquisição da linguagem: se não são aprendidas até uma certa idade, nunca serão” (2015, p. 36).

Este é um tema que deveria ser amplamente debatido, pois a concentração também pode ser trabalhada no cultivo da educação estética. Já foi abordada em capítulos anteriores a importância da música, da arte, do lúdico, da promoção da sensibilidade, e, podemos acrescentar, que os vários estilos de arte podem desenvolver a atenção, a concentração, o silêncio, a escuta, a arte da reflexão. A música, por exemplo, em tonalidades menores, com acordes consonantes, em tessitura melodiosa, pode elevar a consciência para um padrão de maior tranquilidade, de calma, concentração, e inclusive, a promoção da cultura da paz no ambiente escolar. Muitas vezes, o excesso de agitação dos alunos se deve à falta de limites, de não saber fazer silêncio, à incapacidade da escuta, à falta de controle das emoções e atitudes.

Dalrymple também esclarece que: “A resposta ao caos afetivo que a nova prática trouxe cai em dois padrões principais, que no entanto não são de todo mutuamente excludentes, a saber, de um lado, a indulgência excessiva e, de outro, a negligência e o abuso” (2015, p. 43).

Nestes termos, o autor reconhece que há muita negligência para com as crianças, em medida semelhante ao empoderamento que lhes foi dado em diversas culturas. Ele faz a advertência de que, os pais, na intenção de proporcionarem tudo a seus filhos – isto, geralmente, mesmo sem condições financeiras - de forma rápida, com a finalidade de evitar frustrações, acabam incorrendo em um erro maior, gerando seres extremamente mimados, agressivos, violentos e egoístas.

Ele esclarece que há um excesso de indulgência frente ao mau comportamento das crianças, na falsa crença de que elas precisam ser felizes e compensadas a todo momento com bens de consumo, com aquisição de produtos e posses materiais – como que a compensar a falta de tempo dos pais em estarem com seus filhos, seja pelo excesso de trabalho ou por negligência e interesses pessoais.

Em suma, a visão sentimental da infância e das relações entre os sexos tem as seguintes consequências: deixa muitas crianças incapazes de ler adequadamente e de realizar cálculos simples. Isso, por sua vez, resulta em encerrar essas crianças nas condições sociais em que nascem, porque a incapacidade de ler, e uma educação básica de má qualidade, é quase (ainda que talvez nem tanto) impossível de ser consertada posteriormente. Não apenas isso significa que talentos possam ser desperdiçados e que crianças e adultos inteligentes possam ficar profundamente frustrados, como também reduz o nível de cultura na sociedade (DALRYMPLE, 2015, p. 47 - 48).

O texto que segue parece relatar a realidade da sociedade brasileira, no que se refere a permissividade das famílias em relação ao comportamento das crianças e também na postura de satisfazer quase todos os desejos e caprichos dos filhos.

Não apenas a notícia de que somos todos bons por natureza é extremamente gratificante, por sugerir que todas as nossas culpas não nos pertencem sob nenhum aspecto, devendo todas ser atribuídas a algo externo a nós, como o conselho de permitir que a criança sempre siga os ditames de sua vontade é extremamente conveniente para famílias ocupadas, em que pai e mãe trabalham e voltam para casa todos os dias num estado de exaustão, sem querer negar a seus pequenos seus desejos caso eles comecem a berrar. O devido disciplinamento de crianças demanda juízo; o juízo demanda reflexão; a reflexão demanda energia; e todos estão exauridos. Assim, uma regra geral permissiva é exatamente o que o médico mandou (DALRYMPLE, 2015, p. 64).

Educar demanda tempo, disposição para disciplinar, coerência nas atitudes e não se deixar guiar pelos desejos e pirraças das crianças. O reconhecimento dessa

análise por parte do docente, da forma de educação em que se encontram a maioria das crianças, com pais permissivos e que empoderam seus filhos, tirando, muitas vezes, a autoridade do professor, é de extrema importância, tanto no que se refere ao diálogo e parceria que ele venha a estabelecer com as famílias, tanto para sua atuação em sala de aula.

Retorno ao campo da minha experiência para elucidar o que vem sendo feito em termos teóricos. Enquanto diretora de escola, em uma reunião de pais, questionei as mais de 700 pessoas presentes sobre o que eles mais desejavam para seus filhos. A maioria das respostas foi que eles fossem felizes, que tivessem sucesso na vida, correspondendo a 90% das respostas. As pessoas foram questionadas sobre esta resposta de “ser feliz acima de tudo” – de se comprar a felicidade do filho, vinculando-a à riqueza, à obtenção de bens, ao prazer imediato. Comentei com os pais que, os amigos dos filhos deles, talvez desejassem também esta “tal felicidade”, tudo fazendo para promovê-la. Assim, um possível amigo de seu filho, viciado em drogas, talvez não impeça seu filho ou filha de se viciar, desde que ele esteja feliz. O amigo também pode apoiar seu filho na intenção de abandonar os estudos, de não trabalhar, de o acompanhar na contravenção, na felicidade imediata.

Este exercício reflexivo aponta para valores, para a necessidade de uma educação que trabalhe a promoção da virtude, a temperança, a humildade, o altruísmo, enfim, os limites exigidos pela cidadania e pela dignidade. A felicidade será parte do processo – do domínio das paixões - como já ensinavam os filósofos da antiguidade e este domínio precisa ser exercitado, como uma busca de se vencer nossa animalidade, rompendo com os impulsos primitivos e despertando para nossa grandeza e humanidade. Podemos concluir que se somos escravos de nossos desejos, então não somos livres, não temos autonomia, seguimos o processo mimético.

Educar é um processo lento, que envolve amor, dedicação, a imposição de certos limites, mesmo porque os filhos querem ser felizes e que sejamos como seus amigos, apoiando todos os desejos. Os pais necessitam compreender que, acima de serem amigos, há o imperativo de se educar, não passando todavia esta responsabilidade para a escola, delegando para outros, um dever que é primeiramente da família. Neste sentido, também é importante que se reflita sobre a corresponsabilidade, sobre a reparação, pois geralmente os alunos só vivenciam

seus direitos, desprovidos, ainda, dos deveres, limites e responsabilidade da convivência cidadã.

Podemos argumentar que na infância já se inicia o processo de egofanismo, com crianças mimadas, empoderadas por seus pais, sem respeito ou consideração pelo outro, só importando seus interesses individuais, sem maiores responsabilidades. A amoralidade se tornou uma máxima, uma convenção, sem certo ou errado, com a defesa da bandeira da liberdade. É na infância também que deverá se iniciar a reflexão sobre o bom, o belo, o virtuoso, pois a escalada para o mal não floresce de repente, há todo um caminho trilhado.

No que se refere à posição da família, sabemos que ela deveria ser a base moral da criança, estar bem construída, amparada nos valores que enobrecem, do reconhecimento dos valores e da importância de sua atuação, como uma sustentação moral, todavia não é o que acontece geralmente. A parceria entre a família e a escola é um caminho, mas não se pode olvidar dois fatos que são também de relevância: a atuação dos pares, que são os colegas que convivem e interagem cotidianamente, promovendo, muitas vezes, os valores negativos, e, a forte atuação da mídia, da influência da arte.

Sobre este último aspecto, em outra obra de Dalrymple (2015), em “Nossa cultura...ou o que restou dela”, o autor faz uma análise da importância de certos valores culturais, que faziam parte da tradição e foram se perdendo, e trata também da decadência e influência da arte. Ele afirma que houve uma violação da arte, em um padrão “artístico” que busca chocar, com artistas que tratam de expor o que é visualmente revoltante, sem um propósito além da intenção de superar cada vez mais o aspecto de destruição e feiúra. Desta forma, ele analisa que há uma deformidade moral em andamento, em um discurso de intelectuais - que se tornou quase que universal - que afirma não existir certo ou errado, em um processo que não responsabiliza o indivíduo por seus atos e que a amoralidade tornou-se a moralidade.

Os intelectuais propuseram a ideia de que o homem precisava se libertar das correntes da convenção social e do autocontrole, e o governo, livre de constrangimentos, passaria leis que promovessem comportamentos desimpedidos e criaria um sistema de bem-estar social que protegesse as pessoas das consequências econômicas dessa política. Aprendi que quando as barreiras que seguram o mal são derrubadas, o mal floresce; e nunca mais ficarei tentado a acreditar na bondade fundamental do homem, ou que o mal é um estado excepcional ou estranho à natureza humana (DALRYMPLE, 2015, p. 30 - 31).

O autor discorre sobre a educação atual e afirma que, um adolescente que não aprende nada sobre a alteridade, não vivencia o altruísmo, maltrata seus pais, professores, se achando com poderes ilimitados, vivendo de acordo com o que lhe dá prazer, está a um passo de ser um futuro tirano, um ditador. É o que o autor denomina como os caminhos que levam à frivolidade do mal, maior até do que a banalização do mal, descrita pela autora Hannah Arendt.

Outro aspecto mencionado é a degradação de valores e o excesso de permissividade, sem um autocontrole, aberto à brutalidade e à selvageria, agindo pelos instintos, na máxima do prazer, e, o que é pior - com a condescendência de intelectuais. Neste contexto, Dalrymple fala da frivolidade do mal:

Que melhor narrativa descreveria a frivolidade do mal do que a conduta de uma mãe que põe para fora seu próprio filho ou filha de quatorze anos porque seu atual namorado não o quer em casa? E que melhor resposta descreveria a atitude daqueles intelectuais que não veem nada de mais nessa conduta a não ser a extensão da liberdade e das escolhas humanas, mais um fio na rica tapeçaria da vida? (DALRYMPLE, 2015, p. 35).

O mal lhe parece ser endêmico, começa na esfera doméstica, com pequenos tiranos a governar seu pequeno mundo e, depois, espalhando conflito e terror por onde passa, em uma cultura de violência. Sobre a frivolidade do mal, ele acrescenta: “A violência aumenta e se torna um hábito. Um adolescente malcriado se torna um tirano maligno” (DALRYMPLE, 2015, p. 37).

Esta condescendência frente à degradação dos valores, forma, no entendimento do autor, uma tendência humana universal de destruição, de colapso de hábitos e costumes. A imposição dos direitos à felicidade pessoal, a qualquer custo, pode levar à barbárie. Frente a este cenário, o autor destaca o papel crucial da arte, da literatura, que podem favorecer a emergência de valores como prudência, moderação, polidez, honestidade, trazendo lucidez reflexiva a respeito da cultura em que vivemos. Reafirma, assim, a importância dos saberes acumulados pelas civilizações anteriores e a necessidade da reflexão e do conhecimento a ser facultado ao aluno pelo professor. Não se trata, portanto, de buscar o útil, mas de considerar o que é necessário ser feito na perspectiva de horizontes mais amplos de respeito e convivência pacífica e justa. A seguir os rumos pelos quais estamos enveredando:

O resultado é uma imundície moral, espiritual e emocional, engendrando prazeres passageiros e sofrimentos prolongados. Isto não significa, obviamente, que toda crítica direcionada às convenções sociais e às tradições seja destrutiva e injustificada. Certamente nunca existiu sociedade alguma no mundo contra a qual não houvesse muita coisa passível de uma justa crítica. Mas críticas em relação às instituições sociais e tradições, inclusive a literatura de ficção, devem sempre estar cientes de que a civilização precisa de conservação, tanto quanto de mudança, e que uma crítica imoderada, ou que atua a partir de princípios utópicos é capaz de causar grandes males, muitas vezes devastadores. Nenhum ser humano é suficientemente brilhante a ponto de sozinho poder compreender tudo, ao concluir que a sabedoria acumulada ao longo dos séculos nada tem de útil a lhe ensinar. Imaginar o contrário seria entregar-se ao mais presunçoso egoísmo (DALRYMPLE, 2015, p. 21).

Nosso argumento é que a vida intelectual e artística tem uma influência incalculável em todas as sociedades. Os jovens costumam cultuar seus ídolos como ícones sagrados, como personalidades inquestionáveis e são desta forma influenciados, seduzidos, passando a corresponder ao padrão moral estético daquele a quem veneram, de forma imperceptível, sem reflexão, mimeticamente. Daí a importância da influência dos artistas sobre os valores e na cultura das sociedades: “[...] os romancistas, os dramaturgos, diretores de cinema, jornalistas, artistas e até mesmo cantores populares, são os legisladores invisíveis do mundo, e devemos prestar muita atenção àquilo que dizem e como dizem” (DALRYMPLE, 2015, p. 22).

A dimensão estética possui uma influência crucial sobre a humanidade, mas passa muitas vezes despercebida. É importante a preservação de valores intrínsecos à humanidade frente à atmosfera moral que privilegia os prazeres efêmeros, imediatistas e individualistas que desconhecem ou pouco se importam com o conjunto da sociedade, suas lutas, dores e sofrimentos. Frente a essa tendência Dalrymple alerta que “[...] uma completa entrega aos instintos leva à bestialidade e, portanto, a um encurtamento da personalidade humana” (2015, p. 77) e pergunta:

É possível definir com precisão quando teve início esse espiral decadente da cultura? Quando perdemos de forma absoluta o tato, o refinamento e a compreensão sobre algumas coisas que não podem ser ditas ou diretamente representadas? Quando foi que paramos de saber que, ao dignificar certas formas de comportamento, maneiras e modos de vida por meio de representações artísticas isso implicaria, ao menos implicitamente, glorificá-los e promovê-los? [...] O trabalho de destruição cultural, embora frequentemente mais rápido, fácil e mais autoconsciente do que o trabalho de construção, não é o trabalho de um momento. Roma não foi destruída em um dia (DALRYMPLE, 2015, p. 83).

Diante dessa relevância formativa da estética em suas diferentes formas tais como música, literatura, artes plásticas, dentre outras, o autor questiona certas expressões artísticas – lembramos o famoso “Urinol” de Duchamp – que cada vez mais tratam de reproduzir a destruição, a violência, a vulgaridade, a aberração, a obscenidade de forma deliberada, sendo o sentido do belo retirado, destruído, eliminado, como um quase-culto à feiura. Neste contexto, em que a arte considerou cada vez mais a possibilidade de chocar, foram surgindo obras vulgares, com aberrações, palavras obscenas e pornografias retratadas como arte – em um processo de dessacralização, de desumanização da arte - em uma espécie de “vale tudo”. Desta forma, toda esta vulgaridade e desrespeito também passaram para as relações do cotidiano, expressando esta ausência de valores e decadência da cultura. O niilismo estético, segundo Dalrymple, também foi uma forma de destruição dos valores da civilização.

Podemos considerar que cada vez mais há o sentido de se chocar, seja na arte, no teatro, nas novelas televisivas brasileiras, geralmente sem levar e conta a questão dos valores negativos que são exaltados e apregoados, havendo um processo mimético deste padrão de comportamento, sendo validado na sociedade, como no ambiente escolar.

Segundo Dalrymple, também o ato de retirar a responsabilidade individual sobre os atos das pessoas, acreditando na bondade inerente do ser humano, sem necessitar todavia do cultivo da educação, significa o começo para a retirada das barreiras que impedem o florescimento do mal – em que ele classifica como “a frivolidade do mal”.

Do ponto de vista da educação, é importante destacar, ainda, que a maioria das pessoas não tem a real compreensão do alcance da arte e de sua influência tácita sobre sua formação. Há uma naturalização desses desvios estéticos,

impedindo a consciência reflexiva, de natureza filosófica, sobre o verdadeiro sentido da arte na vida e no comportamento das pessoas. O modelo de escola da atualidade muito mais voltado para a formação utilitária de sucesso nos exames, de preparo profissional, desconsidera dimensões como a ética e estética porque, supostamente, são inúteis. Na verdade, inútil ou não, a estética, mesmo negativa, exerce enorme influência formativa, ainda que velada e inconsciente. Daí a relevância da reflexão, em termos filosóficos, da dúvida, do perguntar, para não nos tornarmos seres adaptados e aparelhados aos interesses sistêmicos. O modelo de escola da atualidade prepara para o vestibular. Reinvindicamos o cultivo da educação estética formadora; a atitude filosófica possibilita a arte da dúvida, da crítica, de não sermos homogêneos, conformes, adaptados.

Tendo em consideração estes riscos, destacamos a relevância da formação docente, o investimento no preparo e formação estética do professor para que ele possa atuar em termos de despertar para a sensibilidade estética junto aos seus alunos. Trata-se de um processo lento e de longo prazo mas que, nem por isso, de menor relevância.

5.4 Dimensão Estética – práxis formativa.

Esta parte do estudo traz uma proposta de trabalho em sala de aula que articule a perspectiva estética, filosófica e política como uma forma de “leitura de mundo”. Com este objetivo, trazemos Paulo Freire (2003) que, em sua “Pedagogia do Oprimido”, analisa e fundamenta o ato de educar e a postura do pedagogo, finalizando o que se pretende nesta Tese. A escolha de Freire deve-se ao seu engajamento em favor do desenvolvimento da consciência, emancipação e autonomia dos jovens e adultos.

O contexto social, político brasileiro e internacional, em que foi escrito a “Pedagogia do Oprimido”, foi o da década de 1960, marcada por movimentos de emancipação em todo o mundo. Dentro do contexto internacional, vivia-se o movimento da contracultura, o movimento feminista e o aparecimento e afirmação das ditaduras na América Latina. No Brasil foi imposta a Ditadura Militar, com o

Golpe de 64 que, com rigidez, arbitrariedade e truculência, se manteve no poder com o uso de mecanismos de coerção e terror, como o “AI 5” – Ato Institucional nº 5 - que usurpou os direitos constitucionais, promovendo perseguições e torturas aos opositores.

Foi nesse contexto que, Paulo Freire, exilado por ser considerado subversivo, apresentou sua obra “Pedagogia do Oprimido”. Pelas mesmas razões, pelo menos inicialmente, ficou mais conhecido no exterior que em seu próprio país.

Não trataremos de toda a obra do autor, mas de alguns conceitos pertinentes ao que se pretende neste estudo, tais como: oprimido, dialogicidade, conscientização, coerência e querer bem. Segundo Freire, ser oprimido equivale a situação em que existe a condição social ou política de injustiça, de interdição de pensamentos, de não liberdade de expressão e de uma ideologia predominante e opressiva. O oprimido ignora muitas vezes sua condição, não havendo o desvelamento do mundo e em que o ser humano pode reescrever sua história, mudar os caminhos e refazer o feito. O autor revela o processo de desumanização sofrido pelo oprimido.

No que se refere à dialogicidade, Freire define que é um movimento em que a existência do diálogo é inerente e levado a termo mediante reflexão e da interação de ideias entre os interlocutores. Neste processo, há a construção permanente do conhecimento, de se repensar a ideia e de se refletir sobre ela. O ser humano como um ser social, de se pensar a práxis, na ação transformadora. Em termos de educação, isso significa trabalhar a questão ideológica e contextualizar o conhecimento, relacionando-o ao saber do aluno, com base no respeito e no diálogo.

Desta maneira, começaremos reafirmando que os homens são seres da práxis. São seres do quefazer, diferentes, por isto mesmo, dos animais, seres do puro fazer. Os animais não “ad-miram” o mundo. Imergem nele. Os homens, pelo contrário, como seres do quefazer “emergem” dele e, objetivando-o, podem conhecê-lo e transformá-lo com seu trabalho. [...] Mas, se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo (FREIRE, 2003, p. 121).

A conscientização é a tomada de consciência do ser humano enquanto agente social, como sujeito da história, de seu papel político e histórico. É função da educação trazer à consciência do oprimido sua condição social, buscando caminhos de sua superação. Freire compreende o cotidiano escolar como espaço de

possibilidade de mudanças, de *práxis* pedagógica, acreditando ser impossível pensar a linguagem sem ideologia e poder; pela compreensão desse mecanismo, sua tese defende que é possível romper com a opressão, com a cultura da educação domesticadora, com a adaptação, desvelando no ser humano a consciência de sermos sujeitos da própria história; ressaltando a sua relação e interação, se na condição de oprimido ou opressor.

Como consciência, Freire define: “A consciência é essa misteriosa e contraditória capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes, imediatamente presentes” (FREIRE, 2003, p. 14).

Sobre o processo de consciência e de distanciamento do mundo:

Distanciando-se de seu mundo vivido, problematizando-o, “descodificando-o” criticamente, no mesmo movimento da consciência o homem se redescobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência. Testemunhando objetivamente sua história, mesmo a consciência ingênua acaba apor despertar criticamente, para identificar-se como personagem que se ignorava e é chamada a assumir seu papel (FREIRE, 2003, p. 15).

Freire destaca o conceito de coerência, em que dimensiona o que seja esta condição relevante para que o professor possa e saiba atuar com seus educandos. A coerência determinará a sua posição, suas ações, sua fala, como ele age, se há nele arrogância, verdade em suas ações e na forma com que ele trabalha e trata seus alunos. Também o “querer bem” - bastante explorado pelo autor, requisito imprescindível na educação - é definido como o ato de cuidado para com o aluno, que difere da vulga atitude do professor ser bonzinho - é um ato de escuta, de sensibilidade e de respeito para com o aluno. Segundo Freire, a prática da liberdade só encontrará expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de refletir, de descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria história.

Freire, em sua pedagogia, assinala o sentido de seu humanismo - alfabetização como sinônimo de conscientização, de autonomia, aprendendo a construir a própria história, não acreditando no determinismo, mas antes, com a consciência reflexiva, compreender o processo ideológico e buscar a reconstrução crítica do mundo. Conscientizar é politizar, e, neste processo, há o desvelamento do mundo. O ser humano tem a capacidade de reescrever a sua história, mudar os caminhos, intervir, modificar. Na pedagogia do oprimido, o alfabetizando não copia palavras, mas expressa juízos. Expressa seu contexto social, seu entendimento, sua

leitura de mundo. Freire define que enquanto oprimidos não temos o alcance do que vivemos, mas após a conscientização, passamos a observar e a mudar o processo histórico. Por esse processo, podemos refletir criticamente o processo dialético - a palavra instaura o mundo das pessoas - não é só pensamento, é práxis.

O autor analisa que os dominantes buscam gratificar com paternalismo o que deveria ser de direito de todos. A ordem social injusta é a fonte geradora de todos os problemas. Não basta saber-se oprimido, ou na condição de opressor, há que se romper com esse ciclo por meio de uma práxis formativa. Práxis entendida como reflexão, ação dos seres humanos sobre o mundo, para transformá-lo, com intencionalidade e atentando para a coisificação. Ele afirma que é necessário haver a superação da contradição de opressores-oprimidos, e, que esta superação, deverá ocorrer pela conscientização e ação do oprimido, pois não virá por obra do opressor, que usa de falsa generosidade, quando o interesse, na realidade, é a espoliação. Também assevera que o processo de libertação deve ser construído por ambas as partes:

E está aí a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos. Por isto é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa (FREIRE, 2003, p. 30 - 31).

Já referimos anteriormente sobre a influência da indústria cultural, da mídia, que endossa este estado de coisificação do ser humano, em uma cultura de consumo exacerbado, sem a alteridade - enquanto sabemos que milhares de pessoas passam fome e não possuem o mínimo necessário para uma existência com dignidade. Existe toda uma construção no imaginário social nacional que leva os oprimidos a acreditarem no poder do destino, como se uma força superior quisesse toda essa desordem e injustiça social. Podemos notar que a igualdade e a justiça social são muitas vezes transferidas para um mundo ideal, para depois da morte, em que só lá existirá justiça e felicidade plena, enquanto aqui se mantém e se sanciona a desigualdade social.

Existe também toda uma sedução que permeia a vida do oprimido - ele deseja e se sente atraído pelo padrão de vida do opressor, de estar parecido com ele, como se verifica nos oprimidos de “classe média”, cujo anseio é serem iguais à chamada

“classe superior”. Também existe a possibilidade do oprimido - quando consegue melhorar de vida - ser ainda mais cruel que seus patrões, oprimir ainda mais, perpetuando o ciclo em que o oprimido passa para a posição de opressor.

Freire destaca a presença idealística do oprimido na figura do opressor. Ele define que há uma contradição entre opressores-oprimidos:

A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de cria-la, não se sentem idealistamente opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. (FREIRE, 2003, p. 30).

Fica clara, também, a noção de incapacidade, que é internalizada pelos oprimidos, e de como é necessária uma reflexão crítica sobre essa condição para que haja, além da conscientização, uma efetiva alteração da práxis, em termos de resgate de sua dignidade e humanidade.

Esta leitura de Freire desperta em nós a consciência que, todos vivemos sob a influência do cotidiano, e, muitas vezes, sem a real percepção dos acontecimentos, sem o ato de distanciar-se, de refletir - o ser humano tende a adaptar-se passivamente às circunstâncias. A ideologia trata de camuflar o conservadorismo com imagens de transformação tecnológica, num movimento positivo e vertiginoso, que, no entanto, deixa intactas suas antigas estruturas. A revolução tecnológica não alterou a estrutura social, o modo de produção capitalista é o mesmo, contudo com novos e poderosos instrumentos. O não reconhecimento da necessidade das revoluções políticas se deve ao fato do bloqueio ideológico que nos é suavemente imposto pelos mecanismos de uma velada despolitização.

Diante destas inferências, podemos avaliar que o educador precisa ter claro que tipo de educação está privilegiando, se é uma educação problematizadora, crítica, com intencionalidade e que busca superar as contradições sociais internas e externas à escola ou se insistimos em um modelo de educação descrita por Freire como educação bancária, em que se privilegia o acúmulo de informações, sem uma reflexão conscientizadora e que objetive cidadania e justiça social. Acreditamos que o incremento da dimensão estética da educação, da práxis formativa, pode provocar nos educandos o inconformismo, levando-os a assumir uma atitude filosófica do

perguntar e argumentar, evidenciando a manipulação ideológica com vistas à superação do *status quo*.

A proposta de Freire pode levantar questões essenciais sobre o trabalho do educador. A educação deve ter uma intencionalidade - é um trabalho de construção do saber, de conscientização, de se saber claramente o objetivo que se deseja alcançar, com base em uma práxis formativa. Sabemos que a educação hoje, pelo menos em grande medida, ainda reproduz a história dos opressores. É o momento de perguntar que tipo de educação estamos realizando, que tipo de alunos queremos formar, e, até que ponto, ainda estamos reproduzindo a história dos opressores. Muitas vezes, permanecemos na incerteza a respeito de que lado nos encontramos, se do opressor ou do oprimido. Nossa trajetória, nossas escolhas, revelam quem somos, todavia, muitas vezes, as pessoas sequer têm consciência de sua representação.

Todo o arcabouço filosófico do presente trabalho tem como intenção estimular a reflexão e o pensamento a respeito da nossa leitura de mundo e do propósito que objetivamos alcançar com a educação. Freire nos ajuda a rever nossa concepção de educação, a partir do conceito de conscientização, exposto em “Pedagogia do Oprimido”, conceito esse que visa fomentar a autonomia das mulheres e homens como sujeitos autônomos, com conhecimento de sua condição social, de seu papel na sociedade e, o mais importante, de sua ação como sujeitos da história. Para Freire, o princípio da autonomia é elemento central e inegociável de qualquer projeto educacional.

O autor nos estimula a pensar sobre a coisificação, a falar “com” as pessoas e não “para” as pessoas, e, esta revelação foi uma transformação no modo de pensar a educação e na história da educação. Ele escreve para uma camada especial, para todos aqueles que se apropriaram de sua condição humana, histórica e tem a percepção política e social, buscando a autonomia necessária para sua contribuição, intervenção e ação na sociedade.

Neste sentido, consideramos que, se as questões e estudos argumentados ao longo desta Tese não forem discutidas na formação na Educação Superior, o aluno, que será o futuro professor, sairá despreparado, sem se apropriar destes conhecimentos. Formar os futuros professores na perspectiva aqui discutida é mais do que uma tarefa, é uma responsabilidade social e política.

A formação nos cursos da Educação Superior deve, ao lado de conhecimentos específicos e da ética, investir também na dimensão estética, preparando o docente, em termos da sensibilidade para uma práxis formativa que envolva o ser humano em sua integralidade epistêmica, ética e estética.

Esta proposta de formação docente na Educação Superior aparece como possibilidade de se atuar nas bases da formação e, conseqüentemente, como intervenção na sociedade. Este contramovimento é importante; qualquer omissão é imperdoável. Dimensão estética enquanto cultivo de valores intrínsecos - como possibilidade de cidadania - como sensibilidade que permite enxergar o outro e a grandeza de nossa humanidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação que apresentamos ao leitor teve por objetivo oferecer um panorama geral da crise contemporânea por que passam as sociedades, em face da decadência ética e estética, decorrente da valorização da educação para o conhecimento e habilidades instrumentais, no contexto do sistema econômico e do mercado. Alguns valores, antes julgados intrínsecos e imprescindíveis para a humanidade, foram sendo considerados menos importantes - ou mesmo inúteis - no contexto da chamada sociedade do conhecimento.

A própria arte se transformou em culto à feiura, desumanizada, desalmada e estéril, como é o caso da arquitetura e também da música. A degradação dos valores e a propensão à vulgaridade alteraram gradual e veladamente nossa percepção e comportamento. Predomina nos relacionamentos com o outro o interesse individual, destituído de gentilidade, de generosidade e de reconhecimento. Este é o chão fecundo sobre a qual germina a violência e a barbárie. O sentido do belo e a sensibilidade que lhe abre a porta foram pisadas com as botas da truculência materialista e economicista. Considerando que todas as grandes transformações históricas tiveram a intensa participação da reflexão filosófica e das manifestações estéticas, parece-nos, também hoje, e visando transformações urgentes, importante insistir em termos formativos na dimensão da sensibilidade e da estética.

No decorrer do trabalho, fizemos um movimento filosófico, abordando a questão do niilismo. Este “estado de negatividade”, aliado ao utilitarismo, acabou disseminando uma cultura “egofânica”, com a máxima do individualismo e do hedonismo, com a degradação dos valores, em um estado de deificação do eu, em que o ser humano se julga divino – alijado dos ideais e valores filosóficos que envolvem a virtude, voltado apenas para seus interesses pessoais. Ao longo do percurso reflexivo foram abordados conceitos tais como: ética, moralidade, valores, virtude, utilitarismo, processo mimético, hipostasia, atitude filosófica, que, embasados em referencial teóricos pertinentes, tiveram o intuito de argumentar a favor da ampliação do horizonte dos fundamentos formativos, no sentido de

contribuir para a práxis formativa renovada. A argumentação foi construída no sentido da atitude filosófica, com a finalidade da educação na dimensão estética.

Na atualidade, há todo um processo de construção pela indústria cultural no imaginário coletivo que valida o egocentrismo e o estado de autodeificação: inúmeras são as teorias que retratam o poder e o culto ao homem como ser divino e autossuficiente. O ser humano alçou em sua arrogância o lugar antes reservado ao sagrado. Há toda uma propagação no sentido de validar esta posição em que o homem maximiza o ego e secundariza a consideração e o reconhecimento da alteridade e do altruísmo.

No que se refere ao papel da religião, consideramos que foi paulatinamente esvaziado, não há a real percepção sobre sua influência e atuação na cultura e na sociedade. Não se pode olvidar que cumpriu – ou ainda cumpre - a função social e política, tendo uma conotação histórica, sendo um elemento primordial da cultura. Também com o sentido de barrar o processo mimético – impedir a barbárie e despertar para os valores, para o controle dos impulsos, das paixões. Isto posto, sabemos que o laicismo teve a sua relevância na medida em que coibiu os abusos de poder pela Igreja no passado, mas reconhecendo também que a religião na atualidade vem realizando um propósito de minimizar a miséria e elevar os padrões morais. Não fizemos referência ao fundamentalismo - está fora de questão, pois o conceito em si já expressa totalitarismo, fanatismo e extremismo. Analisamos que juntamente com as sociedades, muitas religiões - ou seitas - foram invadidas pela atmosfera niilista, pregando o que mais se vivencia na atualidade, além do que obviamente se espera delas: que se assegure para os fiéis a prosperidade, o sucesso e a divinização do eu. Desta forma, há uma validação do estado egocêntrico por todos os segmentos da sociedade.

Em termos de suporte bibliográfico, que forma o arcabouço teórico para a defesa da tese referente à necessidade da valorização da dimensão estética na educação, recorreremos a autores como: Eric Voegelin, Roger Scruton, Karl Jaspers, Gerd Bornheim, René Girard, Richard Weaver e Schiller. Eles nos ladearam na defesa de um processo formativo no qual se designe espaço para a educação da sensibilidade estética.

Dentro desta linha de raciocínio, os estudos nos capítulos promoveram a possibilidade da dimensão estética como um possível caminho de superar o momento em que vivemos – como um antídoto. Para efetivar esta inovadora

perspectiva formativa há que se investir primeiramente na formação docente na Educação Superior - que se configura como a base da preparação e apropriação do conhecimento - pois são os professores que atuarão no ambiente escolar e consequentemente, promoverão este processo de mudança.

Investimos na reflexão sobre o *telos* da escola, do professor, refletindo sobre a necessidade da práxis formativa e sobre a apropriação do conhecimento como ferramenta chave do professor, assim como a consciência de seu papel histórico, social e político dentro da sociedade, aliado à necessidade da dimensão estética, da atitude filosófica. Diante da perda do reconhecimento social do professor e sua atuação, transformada em serviço, é necessário o resgate de seu papel filosófico e histórico nos rumos da sociedade.

A profissão de mestre foi substituída pela de serviço, perdendo a característica do artífice, do significado transcendente de formador das novas gerações. A imagem do professor foi paulatinamente esvaziada, desvinculada de seu real ofício, comprometendo a sua função, seu papel na sociedade, transformando o professor em um funcionário, que deve, portanto, atender às exigências do aluno consumidor e aos interesses e lucros da instituição para a qual trabalha, ou seja, a serviço dos clientes.

Foi considerado que o modelo de escola da atualidade visa preparar o aluno para a demanda de mercado, em uma educação tecnicista e utilitarista. Em sentido oposto, educação formadora possibilita a arte da dúvida, da crítica, da superação do conformismo e da conquista da autonomia. Neste contexto, foi explorada a dimensão da Estética na formação superior, considerando esta perspectiva como um requisito fundamental para a preparação e atuação do professor. O investimento unilateral na dimensão epistemológica, ou seja, no conhecimento, embora relevante na sociedade contemporânea, promove uma educação unilateral, deixando de lado as dimensões ética e estética, essenciais à integralidade do ser humano. A argumentação exposta corroborou nosso pressuposto de que a formação estética representa o preenchimento de uma grave lacuna, hoje aberta com o privilegiamento unilateral da dimensão epistêmica. A educação estética pode contribuir para uma educação emancipadora que desperte e desenvolva nos alunos a criticidade e a sensibilidade para os valores, do equilíbrio e da harmonia individual e socialmente relevantes.

O conhecimento vem sendo usado como mercadoria, atrelado aos interesses do mercado, de forma ideológica, validando uma educação voltada ao utilitarismo. Submete a educação ao critério da utilidade imediata, que atende às exigências imperativas de mercado. Assim, a educação virou sinônimo de adestramento, dentro do perfil exigido pelo mercado. As instituições superiores se encontram subjugadas às necessidades e interesses dos mercados, atuando de forma competitiva, ligada à produtividade e ao gerencialismo efficientista, que não poupa nem mesmo profissões como a do educador e formador.

Desta forma, há um deslocamento do sentido primordial da educação, em que antes prevalecia a formação humana, com a construção e a reflexão sobre os valores aceitos universalmente, e, na atualidade, estão sendo esvaziados. A amoralidade, a irresponsabilização individual por atos ilícitos, a destruição de valores considerados sacros e universais, a consagração do egofanismo, em um hedonismo sem parâmetros, vem se fixando como padrão moral.

A educação estética se apresenta como possibilidade de se reverter este quadro atual no ambiente escolar, na sociedade; a Educação Superior pode direcionar sua atuação no sentido de promover esta formação, evidenciando os processos ideológicos, o mascaramento da realidade, assim como a manipulação da informação pela indústria cultural - com a finalidade da práxis formativa.

A arte, a cultura, enfim, a estética, pode ser uma abertura para a intervenção, como saída da “Segunda Realidade”. Educação estética como oposição ao processo de “deformação existencial”, como um modelo de imitação, na contra corrente do processo mimético, como necessidade urgente da formação docente na Educação Superior. Neste sentido, a proposta de se dialogar sobre a virtude - da atitude filosófica na perspectiva da estética - aparece como necessidade crucial, na medida em que o modelo de educação atual não está tornando o indivíduo mais virtuoso, de forma que supere o estado de negatividade e o materialismo. Temos como argumento que a promoção da virtude – isto já desde Platão e Aristóteles - é uma disposição adquirida de se fazer o bem, com o poder e o ato de tomar consciência e se esforçar por superar os pequenos vícios e valores negativos com que defrontamos no cotidiano e que nos impedem de sermos pessoas melhores. A virtude pode e deve ser ensinada. Não podemos mais assistir à degradação dos valores tais como: a corrupção, violência, cooptação, roubo e outros tantos valores e acontecimentos negativos que envolvem a moralidade de nossa nação - em um

processo mimético - de forma complacente, sem acreditarmos no potencial da educação, da intervenção na sociedade. O investimento na dimensão estética na formação docente na Educação Superior entra como base imprescindível.

Diante de tudo que foi exposto, a questão que se propõe é : se a religião está perdendo gradativamente sua função, se a família geralmente entrega para o Estado o dever de passar valores morais, se a formação na Educação Superior está atrelada à política utilitarista e mercadológica, e, se a escola entende que o seu *telos* não é a formação humana, como podemos esperar que haja um avanço moral e ético em nossa sociedade, se todos os segmentos que poderiam conter o processo mimético e buscar elevar o padrão de moralidade, não assumem – ou não percebem - esta necessidade?

Como suporte para nossos argumentos contamos com o respaldo de autores como Schiller, que evidencia o papel político e estético do pedagogo, considerando seu trabalho como o que há de mais sublime - a construção da formação de seres humanos. Também a filosofia de Jaspers traz uma multiplicidade de questões que perpassam nossa condição humana, entre elas a necessidade da transcendência, que não alinha o ser humano e sua existência ao determinismo histórico e do enquadramento sistêmico. Acredita na possibilidade de superação de nossas limitações e, dessa forma, sua análise não é reduzida a um sistema filosófico fechado, pois estabelece o âmbito da atitude filosófica, confere à existência a possibilidade do devir.

Todos os capítulos tiveram a finalidade da proposta da práxis formativa; os argumentos e reflexões foram construídos com a intenção de apresentar um caminho para a formação acadêmica, como proposta para o Ensino Superior, pois serão os professores que, após formados, atuarão na base de toda educação. Isto, tendo em vista os argumentos anteriores, em que o professor não sai com o preparo adequado à altura de seu papel histórico, político e social, considerando este de extrema relevância na atuação em nossa sociedade. Também com o objetivo de se reduzir esta característica da educação contemporânea, voltada para o tecnicismo e para a demanda de mercado - como um contramovimento.

O trabalho apresentou o altruísmo como modelo de imitação, como forma de se contrapor ao egocentrismo acentuado, acreditando que a virtude, o bem comum, pode ser trabalhado com o sentido universal, com valores inegociáveis e imprescindíveis no que se refere à nossa dignidade de seres humanos. Há uma

tendência em minimizar as ações das pessoas, em que há uma omissão nas responsabilidades, colocando-se, a lealdade - ou outros valores - acima da justiça. Há um corporativismo generalizado entre as pessoas, em que, em nome da amizade, do parentesco ou outras justificativas, desconsidera-se a excelência moral da justiça, validando-se desta forma, atos injustificáveis, grotescos – ou que levam à barbárie. Desta forma, a relevância do cultivo da educação estética, com a proposta de não se colocar os interesses particulares - ou dos familiares - acima dos direitos dos outros, acreditando que todos somos merecedores de respeito, da excelência moral da justiça, pela nossa humanidade, como um fim em si e não como um meio.

Considerando também que não esperemos que se modifique e altere primeiramente a estrutura da sociedade para só depois fazermos os ajustes necessários no padrão de moralidade vigente. Trata-se de não esperarmos mais por grandes mudanças ou revoluções, mas antes de acreditarmos no potencial dos seres humanos, no poder paulatino da educação, na esperança de um devir melhor, com pessoas melhores e mais justas.

Talvez sejamos os últimos passageiros do planeta Terra – tamanho o estado de degradação em que se encontra nosso habitat – em condições de sair do processo ideológico a tempo de reverter este quadro; temos em nosso favor o crédito de que a todo momento nos deparamos com escolhas, somos coautores.

Toda a tese buscou estabelecer um equilíbrio entre razão e sensibilidade, com a dimensão estética que possibilita emancipar e despertar para a conquista dos valores que enobrecem, dignificam e elevam nossa condição terrena – quiçá espiritual.

*E agora, José?
A festa acabou,
a luz apagou,
o povo sumiu,
a noite esfriou,
e agora, José?
e agora, você?*

*Você que é sem nome,
que zomba dos outros,
Você que faz versos,
que ama, protesta?
e agora, José?*

*Está sem mulher,
 está sem discurso,
 está sem carinho,
 já não pode beber,
 já não pode fumar,
 cuspir já não pode,
 a noite esfriou,
 o dia não veio,
 o bonde não veio,
 o riso não veio,
 não veio a utopia
 e tudo acabou
 e tudo fugiu
 e tudo mofou,
 e agora, José?*

*E agora, José?
 Sua doce palavra,
 seu instante de febre,
 sua gula e jejum,
 sua biblioteca,
 sua lavra de ouro,
 seu terno de vidro,
 sua incoerência,
 seu ódio - e agora?*

*Com a chave na mão
 quer abrir a porta,
 não existe porta;
 quer morrer no mar,
 mas o mar secou;
 quer ir para Minas,
 Minas não há mais!
 José, e agora?*

*Â...
 Se você gritasse,
 se você gemesse,
 se você tocasse,
 a valsa vienense,
 Â...
 se você dormisse,
 se você cansasse,
 se você morresse...
 Â...*

*Mas você não morre,
 você é duro, José!*

*Sozinho no escuro
 qual bicho-do-mato,
 sem teogonia,
 sem parede nua
 para se encostar,
 sem cavalo preto
 que fuja a galope,
 você marcha, José!
 José, para onde?*

O poema de “Carlos Drummond de Andrade”: “José”, foi escolhido para finalizar esta Tese; ele se refere aos diversos “Josés” que somos; presentes do ou presentes no mundo.

Entre angústias e solidão - no anonimato deplorable, avassalador, ignorados, sufocados, anestesiados - ou na contracorrente do comum, ousando viver fora da “Segunda Realidade”.

Apesar de tudo - a questão filosófica insiste: “E agora José”?

E - apesar de - José insiste em caminhar... sobrepujando e questionando a razão própria de sua existência.

Conheci este poema em uma peça teatral quando tinha apenas 12 anos de idade, em uma escola pública. Vivíamos no período que se refere ao auge da ditadura militar, envoltos todos em uma neblina lúgubre, misteriosa; eu não entendia José - o porquê de tantas perguntas recorrentes...

Mas o compasso rítmico movimentava ininterruptamente a pergunta que não queria calar – não podia; sua cadência gritava em minhas entranhas. A poesia das palavras me tocou profundamente e me fez querer - saber respostas.

A arte seguia em movimento contrário ao do sistema – como a flor que insiste em brotar no asfalto.

REFERÊNCIAS

- ACYOLE, Sharon. **Dança do quadrado**. In: ACYOLE, Sharon. São Paulo: Espacial, p. 2007. 1 CD.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ANDRADE, Carlos Drummond. **José**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém** - Um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Introdução à filosofia**. São Paulo: Moderna, 1989.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômacos**. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958.
- AZEVEDO, Janete M. Lins. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- BARILI, Renato. **Teoria da arte**. Curso de estética. Lisboa: Estampa, 1989.
- BORNHEIM, Gerd. **Introdução ao Filosofar**. 3. ed. São Paulo: Vozes, 2009.
- BROUDY, Harry S. **Una filosofía de la educación**. México: Editorial Limusa – Wiley, S.A., 1966.
- CARBONELL, Sônia. **Educação Estética na EJA**. A beleza de ensinar e aprender com jovens e adultos. São Paulo: Cortez, 2012.
- CARVALHO, Jose Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2005.
- CHAUÍ, Marilena. **O que é Ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CINEMA Paradiso. Direção: Giuseppe Tornatore. Produção: Mino Barbera, Franco Cristaldi e Giovana Romagnoli. Itália: 1988. 1 DVD (1v.): NTSC: son. Legendas em português.

COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro?** São Paulo: Artmed, 2006.

DALESTE, M C. **Bonde dos menor**. São Paulo: Sony Music, p. 2013.

DALRYMPLE, Theodore. **Nossa cultura...ou o que restou dela**. São Paulo: É Realizações, 2015.

DALRYMPLE, Theodore. **Podres de mimados. As consequências do sentimentalismo tóxico**. São Paulo: É realizações, 2015.

DAWSON, Christopher. **Progresso e Religião**. Uma investigação histórica. São Paulo: É Realizações, 2012.

DIAS SOBRINHO, José. **Universidade e Avaliação – entre a ética e o mercado**. Florianópolis: Editora Insular, 2002.

DIAS SOBRINHO, José. **Democratização, qualidade e crise da educação superior**: faces da exclusão e limites da inclusão. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out. - dez. 2010.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Org.) **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006,

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**. São Paulo: 2009.

GARDEL, Carlos. **Por uma cabeça**. São Paulo: Sony Music, p. 2000.

GASSET, José Ortega. **A desumanização da arte**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIRARD, René. **Coisas ocultas desde a fundação do mundo**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GIRARD, René. **A conversão da arte**. São Paulo: Prol, 2011.

GIRARD, René. **Eu via Satanás cair como um relâmpago**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

GUEDES, Beto. Sal da terra. In: GUEDES, Beto. **Álbum: Contos da lua vaga**. Rio de Janeiro: Odeon, p. 1981. 1 LP.

GUEDES, Beto. Sol de primavera. In: GUEDES, Beto. **Álbum: Amor de índio**. Rio de Janeiro: Odeon, p. 1979. 1 LP.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação** - Polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 2001.

GOERGEN, Pedro. *Ética e educação: O que pode a escola?* In: LOMBARDI, José Claudinei; Goergen, Pedro. (Orgs.) **Ética e educação: reflexões filosóficas e históricas**. Campinas: Autores associados, 2005.

GOERGEN, Pedro. **Educação e sociedade**. Educação escolar: os desafios da qualidade. Revista de ciência da educação. Campinas: Cedes, 2007.

GOERGEN, Pedro. **Educação e sociedade**. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. Campinas: Caderno Cedes, vol. 28. n.100, p.737-762, out. 2007.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus, 1998. V.II.

HADOW Y SPENS, **La Educación de la adolescencia**
Y la Reforma de la Enseñanza Secundaria. Buenos Aires: Editorial Losada, 1944.

HENRY, Michel. **A Barbárie**. São Paulo: Corprint, 2012.

HOLANDA, Chico Buarque de. Apesar de você. In: **Chico Buarque**. Rio de Janeiro: Polygran, p. 1978. 1 LP.

HOLANDA, Chico Buarque de. Cálice. In: **Chico Buarque**. Rio de Janeiro: Polygran, p. 1978. 1 LP.

HOLANDA, Chico Buarque de. Meu caro amigo. In: **Chico Buarque**. Rio de Janeiro: Polygran, p. 1989. 1 CD.

HOLANDA, Chico Buarque de. Pedaco de mim. In: **Chico Buarque**. Rio de Janeiro: Poligran, p. 1978. 1 LP.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUERTA, Jesus, Soto. **A Escola Austríaca**. 2. ed. São Paulo: Mises Brasil, 2010.

JASPERS, KARL. **Introdução ao pensamento filosófico**. 16.ed. São Paulo: Cultrix, 1971.

JIMENEZ, Marc. **O que é estética?** São Leopoldo, RS: Ed.UNISINOS, 2000.

LOMBARDI, José Claudinei; GOERGEN, Pedro. (Orgs.) **Ética e educação: reflexões filosóficas e históricas**. Campinas: Autores associados, 2005.

LAVELLE, Louis. **A Presença Total: e ensaios reunidos**. São Paulo: É Realizações Editora, 2012.

MARSHAL, T. A. In: CARVALHO, Jose Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MATURANA, H.R.; VARELA, F.G. **De máquinas e seres vivos: autopoiese – a organização do vivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MATURANA, H.R. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

MORRICONE, Enio. **Cinema Paradiso**. In: MORRICONE, Enio. São Paulo: Sony Music, p. 2011. 1 CD.

MOURA, José Barata. **Educação superior: Direito ou Mercadoria?** Avaliação - Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, 2004.

MPB4. Por quem merece amor. In: MPB4. **Álbum: Melhores momentos**. Rio de Janeiro: CID, p. 1999. 1 CD.

MUNHOZ; MARIANO. Camaro amarelo. In: MUNHOZ; MARIANO. **Álbum: Som dos craques**. Campo Grande: Som Livre, 2012. 1 CD.

NASCIMENTO, Milton. Órfãos do paraíso. In: VIANNA, Marcus. **Álbum: Trilhas e temas - Sinfonia dos sonhos**. Vol 6. Belo Horizonte: Sonhos e Sons, p. 2005. 1CD.

ORTIZ, Renato. **A moderna tradição brasileira**. Cultura brasileira e indústria cultural. São Paulo: Brasiliense, 1988.

PERFUME de mulher. Direção: Martin Brest. Produção: Martin Brest. E.U.A: Universal Pictures. c.1992. 1 DVD (1v.): NTSC: son. Legendas em português.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada**. Das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.

PIXINGUINHA. Rosa. In: MONTE, Marisa. **Álbum: Mais**. Rio de Janeiro: Odeon, p. 1991. 1 CD.

QUINTANA, Mário. **O velho do espelho**. In: QUINTANA, Mário. Poesia Completa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

RAMALHO, José. Admirável gado novo. In: RAMALHO, José. **Álbum solo: Zé Ramalho 2**. São Paulo: Sony Music, p. 1994. 1CD.

READ, Herbert. **A Educação pela Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SALIBA, Elias Thomé. Experiências e representações sociais. In: BITTENCOUT, Circe. (Org.) **O saber histórico na sala de aula**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

SANDEL, Michael J. **Justiça**. O que é fazer a coisa certa. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

SCHILLER. **A educação estética do homem**. 4. ed. São Paulo: Iluminura, 2002.

SCHLICHTING, Homero; BARCELOS, Valdo. Humberto Maturana: **amar...verbo educativo**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2012.

SCHWARTZMAN, Simon. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SCRUTON, Roger. **Beauty**. New York: Oxford University Press, 2011.

SCRUTON, Roger. **Beleza**. São Paulo: É Realizações, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Ética e educação: *O que pode a escola?* In: LOMBARDI, José Claudinei; Goergen, Pedro. (Orgs.) **Ética e educação**: reflexões filosóficas e históricas. Campinas: Autores associados, 2005.

SUZUKI, Márcio. Prefácio. In: SCHILLER. **A educação estética do homem**. 4. ed. São Paulo: Iluminura, 2002.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1995.

TELLES, João A. **Educação e pesquisa**, v. 32, n.3, set./dez. 2006.

VÁZQUEZ, Adolfo, Sanchez. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

VOEGELIN, Eric. **Hitler e os Alemães**. São Paulo: É Realizações, 2008.

VOEGELIN, Eric. **Reflexões autobiográficas**. São Paulo: É Realizações, 2008.

VOEGELIN, Eric. **Anamnese – Da teoria da história e da política**. São Paulo: É Realizações, 2009.

WEAVER, Richard M. **As ideias têm consequências**. São Paulo: É Realizações, 2012.