

VERUSSI MELO DE AMORIM

POR UMA EDUCAÇÃO ESTÉTICA
UM ENFOQUE NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DE
PROFESSORES

PUC-CAMPINAS

2007

VERUSSI MELO DE AMORIM

POR UMA EDUCAÇÃO ESTÉTICA

**UM ENFOQUE NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DE
PROFESSORES**

LINHA DE PESQUISA: UNIVERSIDADE, DOCÊNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do título de mestre em educação ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho.

PUC-CAMPINAS

2007

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientadora Prof^a Dr^a Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho

1º Examinador Prof Dr João-Francisco Duarte Júnior

2º Examinador Prof^a Dr^a Kátia Regina Moreno Caiado

Membro Suplente Prof^a Dr^a Patrícia Vieira Trópia

Campinas, 15 de março de 2007.

Àqueles que se dispõem a navegar os mares vários dos saberes vários.

À Educação brasileira, na qual ingresso, *oficialmente*, como partícipe e parceira.

A São Paulo, cidade que me acolheu em seu interior
– campineiro.

A toda a gente – artistas que não sabem que o são.

Dedicatórias

À presença sempre segura, entusiasta e firme de meus pais – alicerces de mim.

A Gui, André e Paulo, pedacinhos de gente semelhantes a mim – meus irmãos – que creditaram esperanças e confiança em meus passos.

A Maria Eugênia, cujas firmeza, seriedade e energia me orientaram na feitura deste trabalho.

A Kátia Caiado, que sabe, calma e amistosamente, acolher-nos a agonia e acompanhar-nos os passos – estreatantes que somos.

A João-Francisco, por ter aceito ler-me as palavras e, sem que o soubesse, ter-me trazido a este estudo. À grande e forte figura de professor que me é.

Aos co-escritores desta dissertação – os professores pesquisados – que felizmente me confirmaram a possibilidade de se ter poesia e beleza na Academia, ao responderem (a mim e à Educação) como quem costura as palavras e vai bordando sonhos.

Às queridas pré-leitoras desta dissertação que, sentadas à beirada da cama ou no sofá da sala ou à frente de uma mesa de restaurante, leram tantas de suas versões, ouvindo outras muitas histórias, e invariavelmente comentando um caso e outro (e acrescentando mais alguns!). Às queridas Alcina, Evelyn, Liana.

A Vitor, querido amigo e sempre disposto tradutor!

A todos que, apesar de não terem os nomes grafados, foram grandes animadores de meu desejo: àqueles que sabiam por onde minhas palavras queriam andar, talvez sem saberem certamente onde me trariam!

Às salas de aula (e às suas redondezas), gérmen de amizades cúmplices.

Aos imprescindíveis Regina, Kelly, Luís, Cidinha, Sérgio, Zé, Tuca, Chico e Kléber que fazem nossas manhãs e tardes funcionar!

Aos professores do Programa, que me apresentaram os bastidores da Educação, desanuviando minhas ilusões e pondo sob meus pés um chão ora firme, ora escorregadio, mas sempre movediço – passível de adubação e renovação.

Aos possíveis leitores, pela curiosidade e pelo carinho que imagino terão ao pousarem nas mãos estas folhas. Que lhes sejam incitadoras de outras folhas, de mais escritas, de novas palavras!

A mim, pela felicidade de, inacabadamente, completar a tessitura destas páginas!

A todos estes – e tantos mais – uma saudação especial e a dedicatória desta escrita!

Ah! E, claro: que tenham todos uma ótima e prazerosa leitura!

*“O poeta aumenta o mundo, agregando ao real,
que está aí por si mesmo, um continente irreal.
Autor vem de auctor, o que aumenta”
(Ortega y Gasset)*

Poemas Inconjuntos

(1913-1915)

*“Não basta abrir a janela
para ver os campos e o rio.
Não é bastante não ser cego
para ver as árvores e as flores.
É preciso também não ter filosofia nenhuma.
Com filosofia não há árvores: há idéias apenas.
Há só cada um de nós, como uma cave.
Há só uma janela fechada, e todo o mundo lá fora;
E um sonho do que se poderia ver se a janela se abrisse,
que nunca é o que se vê quando se abre a janela”.*
(Fernando Pessoa, Poemas Completos de Alberto Caeiro)

Da delicadeza do escrever

Diante da folha em branco a mão se detém, contendo o segredo que a Palavra quer revelar. Fecha-se. Dedos unidos e dobrados, como quem segura uma preciosidade que teima em fugir. Luta contra a necessidade de escrever. A urgente necessidade de contar o que lhe passa n'alma. Quer guardar, para si, este momento; assim... na palma da mão, como quem protege as linhas da vida, sobre as quais caminha e traça sonhos. Querendo conter a inevitável passagem do tempo, que transforma todo acontecimento em lembrança, a mão resiste. Mas a alma não... Ela sabe da fugacidade do momento, da precariedade de todo artifício que o tenta conter. Por isso rasga o corpo, rompe seus limites e se perpetua nas palavras, invadindo os corpos alheios, entranhando-os pelos ouvidos.

Já entreaberta, a mão vacila, porém. Incomoda-lhe ter que decidir, dentre as infinitas combinações de palavras, aquela que traduzirá o que vive. Optar por uma; descartar a possibilidade. Ela sabe a verdade que esconde toda escolha e, por isso, resiste. Alonga o quanto pode este momento de suspense, de indecisão. Não toca o lápis. Abre-se mais pela gritante necessidade de respirar do que pelo entusiasmo de revelar. Envolta por sua própria pele, a mão - sufocada - sua.

A minha

mão

Sua.

Basta abrir-se para ser tomada. Toda revelação é um aprisionamento àquilo que se deixou escapar. Fuga em retorno à prisão. Rabisca a mão uma letra qualquer,

como se apenas testasse a ponta do lápis. Brinca de sujar o papel. Crava-lhe traços - silhuetas de pensamentos - sujando-lhe a superfície de um acre sabor: o da história de sua alma. Já não é dona de si, nem desta. [Nunca fôra].

A mão alisa o papel, acarinhando pedaços de si e limpando os resíduos de borracha - memória morta. Vai-e-vem, vai e vem, linhas abaixo descreve episódios, narra fatos, desenha lembranças. Incrustada na alvura da folha, sua vida se imortaliza. A mão já pode descansar, recolher-se à escuridão de sua palma fechada. E voltar à posição do começo - da vida, deste escrito, da luta. Reclusa em si, porque imortal nos outros.

Esta a sua libertação.

E a minha.

RESUMO

AMORIM, Verussi Melo de. *Por uma educação estética – um enfoque na formação universitária de professores*. Campinas, 2007. 144f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

É-se professor ao *formar-se* professor. Em assim considerando a formação docente, como um *continuum* que se faz indefinida e inacabadamente, e não meramente através de obtenção de títulos ou cursos de licenciatura, a questão que se coloca refere-se à possibilidade de uma educação estética na universidade, visando à educação do sensível. Para tanto, buscar-se-á uma formação docente através da arte por entender que, enquanto desautomatizadora da percepção, a arte convidaria o aluno a reorganizar o mundo, experimentando novas versões de si. Proporcionar experiências estéticas por meio da arte, em cursos universitários, poderia ser um meio a partir do qual seria possível despertar o sensível nos futuros docentes – pessoas que trabalharão com a arte de ensinar, lidando, diretamente, com a formação humana de alunos. O intento da pesquisa – que se insere na linha de pesquisa: Universidade, docência e formação de professores – é, portanto, ao analisar a maneira como a arte pode educar, vislumbrar possibilidades de uma educação estética para a formação universitária de professores, entendendo que a experiência estética pode promover rearranjos subjetivos no universitário, instigando-o a pensar-se e, conseqüentemente, a formar-se sujeito (e dono de sua própria prática), ao invés de consumista de modos-de-ser pré-construídos. Neste sentido, esta pesquisa se sustenta num diálogo teórico, em que estudiosos da área de Educação Estética, em entrevistas à pesquisadora, falam a respeito da formação docente como um processo (permanente) de descobertas e rupturas, completamente imbricada à subjetividade do docente em formação, delineando uma docência particular, em que cada sujeito é o fazedor de sua própria história.

Palavras-chave: Educação estética – Arte – Universidade – Formação docente

ABSTRACT

AMORIM, Verussi Melo de. *Looking forward a esthetical education – Focus on professor's universitarian formation*. Campinas, 2007. 144f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

One is a professor when he is formed a professor. Considering docent formation as a continuation that one takes indefinitely and in an unfinished way, and not only by acquiring titles or courses of teaching, the question that should be asked refers to the possibility of a esthetic education in the university, aiming the education of the sensitive. In order to accomplish that, one should seek docent formation through Art sustained by the thought that, while an unautomating tool of perception, Art invites the pupil to reorganize the world, experimenting new versions of himself. Providing esthetical experiments through Art in graduate courses, could be a expedient to rise the sensitive in future docents – people that will work with teaching art, struggling directly with pupil human formation. Thus, the intention of the research is to formulate a esthetical education purpose for the graduate formation of professors, comprehending that the esthetical experiment can promote subjective rearranges at the graduate pupil, instigating him to think about himself and, consequently, forming himself a subject [and owner of his own practice], instead of forming himself as a consumer of pre-constituted-way-of-beings. In this way, this research sustains itself in a theoretical dialogue, in wich studious of the Esthetical Education area, interviewed by the researcher, talk about docent formation as a (permanent) process of discovering and rupture, completely superposed to the subjectivity of the docent under formation, delineating a particular lecturing, in which each subject is the maker of his own history.

Key-words: *Esthetical education – Art – University – Docent formation.*

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. IN-SENSIBILIZAÇÃO CONTEMPORÂNEA: UM PONTO DE PARTIDA.....	18
2.1. O homem e seus des(a)tinios.....	18
2.2. A esperança desgarrada.....	25
2.3. O homem que se espera(nça)	37
3. EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE.....	45
3.1. Licenciatura: permissão para a docência?.....	50
3.2. A estética da professoralidade.....	55
4. ARTE E EDUCAÇÃO.....	68
4.1. Arte como leitura de mundo.....	68
4.2. Educação estética.....	75
5. NAS ENTRE-LINHAS: POR UMA EDUCAÇÃO ESTÉTICA.....	85
5.1. Questões de fala e de letra.....	85
5.2. Implicações de uma educação estética na docência (ou Delineio de uma educação estética para a docência).....	91
6. POR ORA, AS ÚLTIMAS PALAVRAS.....	102
7. REFERÊNCIAS.....	105
8. ANEXO: Vozes Publicáveis.....	111

1. INTRODUÇÃO

*"Nomear um objeto é suprimir 3/4 partes do gozo do poema, que é feito da felicidade de adivinhar pouco a pouco: sugeri-lo, eis o ideal".
(Stéphane Mallarmé)*

– “Kukinha, venha ver! Comprei um vestidinho para você!”

A estas palavras, a menina saía correndo pela casa, pés descalços, carregando seus oito anos num sorriso de alegria e curiosidade; rodeava a casa, do quintal ao jardim, pisando o concreto quente dos dias de verão baiano. Chegava ao portão de casa ofegante, girando a cabeça de um lado a outro, à procura de sua mãe. E lá estava ela, de pé, à entrada da porta, sandália rasteira acomodando os pés de unhas vermelho-incandescente, oferecendo, em suas mãos estendidas, um pacote à pequena. A menina se atirava sobre ele, rasgando-o, imaginando que cor teria aquele vestido. Teria babado? Seria estampado? Teria mangas compridas? E fitinhas nos punhos? Rasga o papel, arrancando o que está dentro. Examina-o eufórica e agitadamente. Desdobra-o. Vê, diante de si, agigantar-se um imenso pedaço de pano. Colorido. Retangular. Mais parecido com um lençol ou uma toalha de mesa. Sem desenhos. Sem fitas. Sem babados. Procura no papel rasgado, jogado ao chão, algo que possa ser chamado de vestido. Encontra somente fiapos do pano que tem às mãos.

Cara-a-cara com a mãe, sua idade pueril não consegue conter um olhar decepcionado. Talvez tenha ouvido mal o que a mãe lhe gritara. Talvez tenha se enganado. Não havia vestido algum.

A menina volta às brincadeiras de outrora, no fundo do quintal de casa.

Revisitando lembranças, memórias que me trazem ao hoje, esta historieta atravessou-me o pensamento e me trouxe o tempo passado, quando morava numa grande casa, cujos jardim, quintal, garagem, copa, sala-de-estar eram lugares de dimensões igualmente grandes – ao menos naqueles meus anos infantis. Ir-se escrevendo, costurando letras e formando o texto sobre as próprias escolhas – propósito de se escrever um Memorial¹ – remexe profundamente em nossas emoções e, inevitavelmente, faz-nos pensar, se não sobre nossos motivos, naquilo que nos movram até os caminhos que agora estamos a pisar. Neste sentido, fui compreendendo ainda mais claramente o que minha infância, meu contato com a vida de criança nascida e criada entre a liberdade de morar em vilas militares, com árvores, jardins, quadras, ruas, quarteirões, bicicletas, praias, crianças, cachorros, sem muros e nenhuma grade, fui-me apercebendo de como isto criou em mim o apreço pela beleza natural e cotidiana das coisas; o apreço pelas pequenezas dos acontecimentos e da possibilidade de ir e vir, a pé, sozinha: à escola, a casa dos amigos, ao shopping, à padaria, à vida. Anos mais tarde, optei pelo estudo das Ciências Humanas, ingressando no curso de Psicologia, deixando a Engenharia aos cuidados e interesses de meus três irmãos. Da Psicologia herdei o olhar sobre as dores humanas; aprendi a tocá-las respeitosa e cuidadosamente. Apurei minha escuta às sutilezas do verbo que, muitas vezes, emudece, ainda que comunique. Apaixonei-me pela condição humana, pela maneira que o homem encontra de criar-se a si mesmo, revelar-se em palavras e re-construir-se permanente e incansavelmente. Optei pela atuação clínica, onde tiveram audiência as vozes mais diversas, oriundas das mais diferentes condições subjetivas. Fechei, com minhas próprias palavras, doadas à

¹ Em alguns Programas de Pós-graduação é requisitada a confecção, pelo próprio pós-graduando, de um texto no qual explicita o caminho que o fez chegar até o Programa, o porquê de seu interesse na área de conhecimento escolhida e no específico objeto de pesquisa. A este texto dá-se o nome de Memorial.

coletividade de minha turma de formatura, o curso de Psicologia, sendo a oradora. Estar à frente de inúmeros rostos, convidados a minha fala, foi um dos momentos imprescindíveis para minha chegada a esta cadeira da qual escrevo estas linhas: o que eu tinha a dizer era audível!

Minha estadia em Letras² foi um ponto-chave para meu caminho até a escrita de agora. Matriculei-me em *Dimensão Estética da Educação*, disciplina optativa da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), movida pela curiosidade da nomenclatura (sem saber explicar exatamente, a mim fazia todo sentido este nome!). As leituras possibilitadas pelas aulas que tive, textuais e do meu entorno, capturaram-me! Daí surgiu a faísca para meu projeto: Mestrado em Educação.

Revisitando a infância que tive, a companhia fraternal com que conto, os pais autênticos que me alicerçam, as escolas por que passei, os professores a quem ofereci minha sede, retilhando estes caminhos, torna-se incrivelmente claro o lugar do qual falo. E por que o faço. Insistindo na saga familiar, deixei a Bahia e vim a Campinas, seguindo o faro de meu desejo: tornar-me educadora. Propor uma Educação Estética é como estender os aprendizados que experimentei, numa atitude nada egoísta. Entendo que esta dimensão humana – estética, estésica – esteja intocada nos dias atuais, pela educação equívoca que vimos oferecendo. Torná-la visível, palpável, sentível é a tarefa a que me proponho. Não solitária ou ingenuamente, por isso tentei o Mestrado em Educação. Em aqui estando, é este, segura e entusiasmadamente, o propósito em que me implico.

² Já graduada em Psicologia, cursei um semestre de Letras Vernáculas.

O texto de agora é a escrita partida deste lugar, portanto, e que trata a Educação como o espaço, a via de possibilidade, de formação humana, ao qual o sujeito se apresenta, ora se entregando, ora relutante ou indiferente, desde tenra idade. Educação como lugar de formação ética, estética, política do homem. Não busco fórmulas de fazer, tampouco de ser, mas discussões sobre formar professores, cuja prática esteja implicada na subjetividade de cada aluno. E, então, concebendo o homem enquanto formado por palavras, como um sujeito da experiência, tal como Larrosa (2001) propõe:

Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos, e de como vemos ou sentimos o que nomeamos (p. 01)

Mexer com o imaginário, com crenças, com idéias enraizadas e outras ainda procurando solo para firmar-se, mexer com diferenças etárias, ideológicas, econômicas, com melindres da subjetividade: eis a inescapável situação do professor! De que maneira, com que recursos próprios este sujeito dedicado ao ensino transita por tão variadas nuances de formas de vida? De que maneira vai nomeando (e sentindo) os acontecimentos de seus dias? Como ele próprio vai se construindo neste lugar professoral? Buscando titulação ou sendo contratado por instituições? Como se constitui um professor?

Falar da infinidade de cursos de capacitação para professores, além de repetitivo soa cansativo, pela uniformidade e desestímulo de seus conteúdos. É com cursos, licenciaturas, que se garante uma boa formação? Há garantia para isto, afinal? Para além da formação acadêmica, o cotidiano é formador, constituidor de

subjetividades. É neste sentido que, no primeiro capítulo, trato da insensibilização contemporânea como ponto de partida: o que nosso cotidiano tem nos apresentado e nos feito sentir como realidade; como respondemos ao modo homogeneizante com que os meios midiáticos, por exemplo, traçam nossos gostos e atitudes? De que maneira a ideologia neoliberal arrasta consigo os ideais coletivos, desarticulando possibilidades de luta e desesperançando o homem? (FREITAS, 2005).

Em assim considerando a realidade, de maneira mais global, no segundo capítulo, o foco se volta à educação, às licenciaturas e à legislação brasileiras, para entender a forma estrutural do sistema de ensino superior no país. Em contraponto a esta visão, trata-se da estética da professoralidade (PEREIRA, 1996), do modo como o professor se vai constituindo ao experimentar-se a si mesmo.

O terceiro capítulo diferencia arte-educação e educação estética, mostrando a abrangência desta em contraponto à especificidade daquela (ensino de artes) e explica a opção de, neste trabalho, focar, dentre tantas nuances, a arte como via para uma educação estética. Este capítulo aborda, ainda, a arte como leitura de mundo, a maneira como a arte, desautomatizando a percepção do sujeito, convida-o a reorganizar o mundo, ao qual ele dará um sentido inaugural, porque novo. A experiência estética é apresentada como via de ligação do sujeito com a arte, na medida em que mobiliza sentimentos do sujeito, desinstalando-o de seu lugar confortável e o instigando a repensar-se. Neste sentido, a arte seria educadora.

O último capítulo é uma conversa³ estabelecida entre educadores brasileiros que lidam com a temática, numa tentativa dialógica de construção de uma proposta de educação estética na formação universitária de professores. A universidade deveria oferecer experiências estéticas aos alunos, não meramente dispor de obras artísticas ou mesmo oferecendo disciplinas sobre arte. Antes, dever-se-iam possibilitar experimentações estéticas, desarranjando certezas, deslocando o sujeito de sua realidade bem-construída e apresentando-lhe potenciais de outras realidades. Sugerir ao aluno um mundo para além do que consegue ver.

³ Através de entrevistas via eletrônica ou pessoalmente.

2. IN-SENSIBILIZAÇÃO CONTEMPORÂNEA: UM PONTO DE PARTIDA

“(...)
*As crianças olhavam para o céu: não era proibido.
 A boca, o nariz, os olhos estavam abertos. Não havia perigo.
 Os perigos que Clara temia eram a gripe, o calor, os insetos.
 Clara tinha medo de perder o bonde das onze horas,
 esperava cartas que custavam a chegar,
 nem sempre podia usar vestido novo. Mas passeava no jardim, pela manhã!
 Havia jardins, havia manhãs naquele tempo!”
 (Carlos Drummond de Andrade)*

2.1. O homem e seus des(a)tinios

A história do homem, por mais sumária que se pretenda fazê-la, não caberia numas poucas linhas de um corpo dissertativo: ficaria, sim, resumida, e muito de sua importância ter-se-ia perdido, já que nos detalhes e sutilezas do homem é que residem toda sua grandeza e essência. Mas eis que se fala, justamente, através de um texto dissertativo, e eis que pretende-se sobre o homem dispor uma lente de aumento, para entender a trajetória que o trouxe até as feições atuais. Uma historieta, sempre parcial e inconclusa, pautada sobre uma interpretação particular, será aqui contada, como a nos indicar um caminho por onde levar nossos olhos a passeio. Para tanto, volta-se à era cartesiana⁴, e para um pouco aquém dela, quando o conhecimento sobre o homem identificava a glândula pineal como o lugar por onde este recebia sua alma e a interligava ao corpo.

Dirigido na década de cinquenta do século XX, *Meu Tio*⁵ critica o culto à modernidade tecnológica que assolou a humanidade três séculos antes,

⁴ Devido à forte influência do método cartesiano sobre o pensamento ocidental, e em se pretendendo um vislumbre apenas pontual sobre tal assunto, optou-se, aqui, por focar a discussão sobre as características de tal corrente filosófica, dando abertura para a discussão que será proposta nos tópicos subsequentes.

⁵ Filme dirigido por Jacques Tati, cujo título no original, em francês é *Mon Oncle*.

mostrando humoradamente a maneira mecanicista e monótona em que viviam os modernos homens, rodeados de aparatos tecnológicos. O filme é um divertido sequenciar de cenas que retratam bem a organização da sociedade em torno das iminentes descobertas e maquinizações da tecnologia. Assim como *Tempos Modernos* é um emblema quando se trata da revolução industrial e o aspecto mecanizado e repartido como o homem passou a realizar seu trabalho, *Meu Tio*, atravessados quase cinquenta anos de sua estréia, permanece atual, provocando discussões, dentre outras, sobre a irrefletida realidade contemporânea, em que aparências valem muito nas relações interpessoais e sociais.

Como cada época histórica produz um homem singular, concorde aos acontecimentos de seu tempo, e como as transformações científicas, filosóficas, culturais, sociais, morais estão interligadas e repercutem umas nas outras, os avanços científicos no campo da Física revolucionaram o campo social. Assim, a descoberta copernicana de que o sistema planetário era heliocêntrico, cuja movimentação dos planetas se dava ao redor do Sol, implicou abalos filosóficos e religiosos, pondo o homem e a Terra perdidos nalgum ponto do universo. Aprimorando esta teoria, Kepler concluiu que

as trajetórias dos planetas sequer eram circulares, mas sim elípticas, derrubando outro dogma, caríssimo dos gregos e da Igreja: os astros, como criaturas perfeitas do universo, deveriam se mover em movimento circular uniforme, pois o círculo era uma figura sacralizada (*apud* PONCZEK, 2002, p. 32)

Galileu Galilei, outro grande nome desta época, introduziu métodos de medição nas investigações científicas, revolucionando-as, tornando-as experimentais, passíveis de comprovação, e pondo em questão a concepção platônica do

mundo, em que as idéias tinham predominância sobre os fatos. O século XVII, portanto, mergulhado nos avanços da Mecânica e da Astronomia caminharam no sentido de fundar uma nova forma de pensamento. Que tipo de repercussões tais descobertas científicas teriam na forma de organização social, econômica, na forma de concepção do homem? A este aspecto, em detrimento daqueles, seguir-se-á na discussão. Por esta ocasião, René Descartes marcou seu nome na História, ao formular uma nova concepção filosófica do universo, segundo a qual a razão triunfaria sobre a ilusão sensorial, cujo princípio norteador é: *Penso, logo existo*. O método científico concebido por Descartes propunha que não se deveria admitir como verdadeiro nada desconhecido, sem que este se apresentasse de forma clara e explícita, cujas evidências fossem incontestáveis, ainda que o julgamento do sujeito fosse contrário a isto. O filósofo francês, observando que, ao se tratar de Filosofia,

(...) nela ainda não se encontra uma única coisa a respeito da qual não haja discussão, e conseqüentemente que não seja duvidosa (...); e que, ao considerar quantas opiniões distintas, defendidas por homens eruditos, podem existir acerca de um mesmo assunto, sem que possa haver mais de uma que seja verdadeira, achava quase como falso tudo quanto era apenas provável (DESCARTES, 1999, p. 41)

A falta de consenso sobre um acontecimento no mundo, por mais simples que pudesse parecer, inquietava o espírito investigativo de Descartes, que, buscando resolver este incômodo, pôs-se a pensar – dada sua existência – em vias de solução. Como chegar à verdade das coisas sem recair nos caminhos duvidosos e obscuros, de pouco avanço, pois, para sua busca? Assim, propôs preceitos que deveriam ser seguidos no caso de se objetivar a compreensão dos fenômenos do mundo e do próprio ser. O primeiro deles refere-se ao exposto anteriormente:

sobre a necessidade de se pôr em dúvida tudo quanto não tenha passado pelo jugo da razão pessoal. Seguem destacados os demais:

O segundo, o de repartir cada uma das dificuldades que eu analisasse em tantas parcelas quantas fossem possíveis e necessárias a fim de melhor solucioná-las. O terceiro, o de conduzir por ordem meus pensamentos, iniciando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para elevar-me, pouco a pouco, como galgando degraus, até o conhecimento dos mais compostos, e presumindo até mesmo uma ordem entre os que não se precedem naturalmente uns aos outros. E o último, o de efetuar em toda parte relações metódicas tão completas e revisões tão gerais nas quais eu tivesse a certeza de nada omitir (*ibidem*, p. 49)

Para Descartes, há, na natureza, leis matemáticas precisas, que a regem e que deveriam ser descobertas pela razão humana. O segundo preceito refere-se à conhecida redução do problema em partes menores e mais simples, a partir das quais melhor se daria a visualização daquele. O terceiro preceito metodológico indica que tais elementos repartidos deveriam ser recombinaados, sem qualquer introdução de raciocínio que não seja incontestável. E o último estabelece a precisão de que todos os passos metodológicos anteriores tenham sido honestamente seguidos. Embora o intuito seja honroso e admirável, a repercussão educacional de tais preceitos termina por sugerir a repartição entre as disciplinas, entre os conhecimentos sobre o mundo. Esta repartição do problema que se deseja investigar em porções menores e de menor complexidade influenciou (e influencia) a maneira como o ensino é proposto nas escolas, em que disciplinas são separadas entre si (exatas, humanas, biológicas), cujos conteúdos programáticos são escolhidos específica e solitariamente, sendo difícil, a quem queira, observar relação entre os de umas e os de outras. E é desta maneira que o aluno deve compreender a realidade, apartando os conhecimentos, esforçando-se a conceber as relações entre elas apenas quando

lhes é requisitada uma análise multifocal de algum acontecimento ou fenômeno natural, por exemplo. Desta maneira,

Seu método racionalista passou a orientar a observação científica e a formulação de boa parte das teorias científicas até o final do século XIX, incluindo a grande síntese de Newton que, de certa forma, foi o desenvolvimento da idéia cartesiana. Descartes deu ao pensamento científico a sua estrutura geral: a concepção da natureza como uma máquina perfeita, governada por leis matemáticas exatas (PONCZEK, 2002, p. 89)

Referindo-se a este tempo histórico, Alves (1986) refere que:

Assim, o corpo, o organismo, centros de uma avaliação qualitativa do ambiente, são substituídos por instrumentos de medir: metros, balanças, termômetros, barômetros, velocímetros, dinamômetros, relógios, cronômetros. Estes instrumentos substituíram os órgãos dos sentidos. Muito mais rigorosos: exprimem quantidade pura, sem nenhuma mistura com a qualidade (p. 35).

A descrição do funcionamento corporal tal como um mecanismo de relógio – objeto admirado no século XVII, devido a seu caráter inaugural e impactante no pensamento científico da época – foi exaustivamente exposta na quinta parte d’O Discurso do Método, cujo trecho merece destaque:

(...) esse movimento que acabo de descrever decorre necessariamente da simples disposição dos órgãos que se podem divisar a olho nu no coração, e do calor que se pode sentir com os dedos, e da natureza do sangue que se pode conhecer por experiência, como o movimento de um relógio decorre da força, da posição e da forma de seus contrapesos e rodas (DESCARTES, 1999, p. 77)

Dedicado a pesquisar a verdade das coisas, rejeitando tudo aquilo em que pudesse supor qualquer dúvida, Descartes, no primeiro parágrafo da quarta parte d’O Discurso do Método pontua que: “ao considerar que os nossos sentidos às vezes nos enganam, quis presumir que não existia nada que fosse tal como eles

nos fazem imaginar” (*ibidem*: 61). Ou seja, são contestáveis os sentidos humanos, na medida em que possíveis de enganar-nos. No prosseguir do texto, Descartes (*ibidem*) expõe sua compreensão acerca de si mesmo:

(...) compreendi, então, que eu era uma substância cuja essência ou natureza consiste apenas no pensar, e que, para ser, não necessita de lugar algum, nem depende de qualquer coisa material. De maneira que esse eu, ou seja, a alma, por causa da qual sou o que sou, é completamente distinta do corpo e, também, que é mais fácil de conhecer do que ele, e, mesmo que este nada fosse, ela não deixaria de ser tudo o que é (p. 62).

Na contemporaneidade, contestando a idéia cartesiana que advoga sobre a cisão mente e corpo, Damásio (1996) pontua que:

A idéia de que o organismo inteiro, e não apenas o corpo ou o cérebro, interage com o meio ambiente é menosprezada com frequência, se é que se pode dizer que chega a ser considerada. No entanto, quando vemos, ouvimos, tocamos, saboreamos ou cheiramos, o corpo e o cérebro participam na interação com o meio ambiente (p. 255).

Continuando a discussão, o autor assinala que “conhecer a relevância das emoções nos processos de raciocínio *não* significa que a razão seja menos importante do que as emoções, que deva ser relegada para segundo plano ou que deva ser menos cultivada” (*ibidem*, p. 277). Oliver Sacks, neurologista inglês, relata interessantes e verídicas histórias que desafiam a ciência e a instigam a pensar-se e a questionar a concepção dualista da vida humana na qual está pautada. Seus pacientes, personagens dos livros que escreve – cuja poesia é admirável e os aproximam de belíssimas obras literárias – parecem brincar com estas dimensões humanas (o sensível e o racional), experimentando, em seus corpos e em suas vidas, reflexos de terem incapacitada uma delas, por determinado déficit ou acidente neurológico, sem, entretanto, tê-la ausente por

completo. Sobre um caso de autismo feminino, cuja mulher não havia desenvolvido habilidade social para demonstrar afeto (dar abraços ou beijos de carinho, por exemplo), Oliver Sacks (2006) relata que, a despeito de tal inabilidade, a necessidade que esta mulher sentia de sentir-se envolta por algo que pressionasse seu corpo, como numa situação de abraço, a fez construir uma máquina de abraçar. A maneira como fez, embora interessante e engenhosa, não é de importante relevância aqui, mas a questão que se faz: como explicar que, em sabendo-se inábil a receber ou oferecer carinho, sendo consciente de tal fato, como explicar seu sentimento de prazer e proteção ao pôr-se na máquina de abraço? Somente a razão seria capaz de explicar e tornar feliz a vida desta mulher, aliviando-a do que sentia – falta de abraço, sem conseguir oferecer-se a um?

Damásio (1996) é concorde à concepção integracionista do homem, em que corpo e mente funcionam em interação. Neste sentido, adverte que Descartes teria cometido um erro, qual seja:

A separação abissal entre o corpo e a mente, entre a substância corporal, infinitamente divisível, com volume, com dimensões e com um funcionamento mecânico, de um lado, e a substância mental, indivisível, sem volume, sem dimensões e intangível, de outro; a sugestão de que o raciocínio, o juízo moral e o sofrimento adveniente da dor física ou agitação emocional poderiam existir independentemente do corpo (*ibidem*, p. 280).

À época cartesiana, os aparatos tecnológicos tinham a intenção de fazer funcionar engenhocas que serviriam de instrumentos para o homem, tais como roldanas, alavancas, guindastes. A preocupação era com o funcionamento interno das máquinas, com a maneira como poderiam servir para facilitar a vida civilizada do homem, dispondo-lhe máquinas de lavar, relógios – controladores do tempo,

chafarizes em forma de peixes que cuspiam água nos jardins. Hoje a tecnologia cria instrumentos de mediação entre o homem e seu ambiente, sem os quais tem sido quase impossível pensar sua existência, além de fabricar realidades para além da *real* (na falta de uma melhor definição de realidade que contemple seu aspecto factual, sem que se recaia em discussões teórico-conceituais sobre o termo realidade): o computador é seu exemplo mais emblemático, bem como a rede virtual de relações interpessoais (*orkut*), ou o jogo cibernético que simula uma vida imaginária, em que os participantes, atrás de telas de computador, vivem vidas paralelas, constituindo famílias, aplicando montantes de dinheiro em investimentos grandiosos, vivendo uma identidade virtual criada por sua própria imaginação (*Second Life*). É possível dizer que houve mudança entre uma e outra épocas históricas? Quais seriam elas, pois? A modernidade teria propiciado, efetivamente, o surgimento de uma pós-modernidade? O que isto, esta transformação nominal, implica, afinal? Que sigamos linhas abaixo com esta pergunta em nosso encaixo.

2.2. A esperança desgarrada

*“A esperança não é para amanhã.
A esperança é este instante.
Precisa-se dar outro nome a certo tipo
de esperança porque
esta palavra significa sobretudo
espera.
E a esperança é já”.*
(Clarice Lispector)

Sem a intenção de enfadar o leitor com uma exaurida exposição da terminologia *Neoliberalismo* ou termos congêneres, como *pós-modernidade*, e igualmente sem

a pretensão de esgotar todas as fontes referentes a este tema, faz-se fundamental, entretanto, a explanação das repercussões/implicações destes nos tempos atuais, e o contorno da sociedade (de) que resultou.

Freitas (2005), ao tratar do discurso pós-moderno, analisa a maneira como este vem apregoando formas individuais de luta política, ao desinstalar a esperança do indivíduo:

Para o cidadão comum, a luta pela sobrevivência diária retira-o do envolvimento e das preocupações com o outro, com as instituições, com os valores, com os princípios, com o coletivo. Dessa forma, enfraquece movimentos sociais, instâncias coletivas de luta, associações de interesses, partidos, enfim, fragmenta e mergulha o indivíduo em um profundo narcisismo. (p. 22)

A instalação da incerteza no indivíduo, resultante deste movimento de descrédito em relação aos movimentos coletivos, que não ganham repercussão social nem viram um grande debate político, serve à manutenção do *status quo*, em que, realmente, cada indivíduo não tem forças suficientes para transformar a realidade, inserindo-se nela. Desta maneira, permanece à margem, na ilusão de participação. Em palavras de Freitas (*ibidem*):

A incerteza cria um campo tão aversivo, que o indivíduo sente que é melhor não pensar nele e se concentrar no agora, com isso, abre-se mão do futuro e ele termina sendo planejado por outros, sem obstáculos. A impotência do indivíduo em relação ao futuro é, ao mesmo tempo, a plena potência do capital para pensar seu futuro com total ausência de limites, com total flexibilidade e liberdade (liberdade aqui entendida como possibilidade de realização de valor). (p. 22)

Bauman (2001) aproxima-se deste aspecto ao discutir, utilizando-se de termos metafóricos, a fluidez e a solidez dos discursos da contemporaneidade, propondo a idéia de que nem sempre o sólido, fixado em superfície estável, é ruim, à

medida que nem sempre o fluido – móvel, inconstante – é a melhor característica para se tratar dos movimentos humanos. Contrariando a noção que, à primeira vista, poder-se-ia ter destes termos, atribuindo-lhes juízos de valor (fluidez é algo positivo, enquanto que tudo o que é sólido, fixo, imutável, é algo a ser revisto e não seguido), Bauman (2001) os analisa, assinalando o risco da apropriação ingênua e irrefletida dos discursos atuais que pregam, por exemplo, a fluidez como algo positivo, desconsiderando seus aspectos desestabilizadores das organizações coletivas. Neste aspecto, o autor assinala que:

O “derretimento dos sólidos”, traço permanente da modernidade, adquiriu, portanto, um novo sentido e, mais que tudo, foi redirecionado a um novo alvo, e um dos principais efeitos desse redirecionamento foi a dissolução das forças que poderiam ter mantido a questão da ordem e do sistema na agenda política. (p. 12)

A pós-modernidade é marcada por este discurso amorfo, em que as idéias fluidamente mudam de posição, amoldando-se a interesses políticos, cujo pano de fundo são idéias bastante solidificadas. Aqui faz-se imprescindível especificar do que se trata ao se referir ao *pós-modernidade*, para que a discussão não prossiga sem rumo delimitado, causando qualquer tipo de mal-entendidos. Não se trata de discutir a pós-modernidade como uma nova etapa da existência humana, posterior à era Moderna ou mesmo decretar o fim da Modernidade. Trata-se de discutir o discurso pós-moderno, a maneira como professa o futuro e o modo como tem penetrado no cotidiano dos indivíduos. Rouanet (1987) aponta que

Por mais que os apologistas do pós-moderno queiram convencer-nos de que tudo mudou desde que os micros invadiram nosso escritório e nosso apartamento, não me parece que a informatização da sociedade seja tão diferente da maquinização da vida, experimentada pelos modernos como uma bênção ou como uma catástrofe. (...) Num caso como no outro, há uma superestimação ingênua da capacidade da tecnologia de modificar a sociedade (p. 258-259)

A modernidade produziu um homem muito semelhante ao produzido pela pós-modernidade: homem-máquina, interligado a milhões de outras máquinas via satélite, na medida mesma em que se mantém desconectado de milhões de rostos e contatos pessoais. Neste sentido, não se discute a real existência de uma pós-modernidade, mas a implicação de um discurso pós-moderno no cotidiano, nas relações, na maneira de ser do homem contemporâneo. Kujawski (1988), referindo-se à questão do pós-modernismo, alerta que:

Algumas versões do pós-modernismo vendem gato por lebre ao passar certos fenômenos históricos contemporâneos como conquistas plenas e efetivas da pós-modernidade. (...) Quase tudo o que é dado como pós-moderno está na linha de desdobramento lógico da própria modernidade, não se demonstrando inovação autêntica, nem ruptura radical com a ordem moderna. A informática, por exemplo, no seu desígnio de absorver toda a sociedade em todos os seus aspectos, nada mais é que a última, sufocante e castradora utopia tipicamente moderna em seu totalitarismo (p. 27).

Avançando no assunto, o autor trata da maneira desvinculada com que os países da América Latina lidaram com as transformações histórico-políticas que aconteciam na Europa, à época do Iluminismo, dizendo que:

Intelectuais e políticos iluministas [hispano-americanos, incluindo brasileiros⁶] passaram a assimilar, com neófito entusiasmo, os princípios básicos da modernidade. Não é difícil perceber que o fizeram de modo deficiente e subalterno; não de maneira criativa, mas pobremente mimética. Na verdade, nem poderia ser diferente, dada a inexistência, na América Latina, dos pressupostos necessários à implantação criadora da modernidade, pressupostos de ordem histórica e cultural, que não se pode improvisar facilmente. A consequência foi o caráter postiço assumido por nossa modernidade latino-americana (KUJAWSKI, 1988, p. 191)

⁶ Nota nossa.

É como se nossa história fosse, ela também, importada, tamanha a necessidade de “seguir a tendência da moda”, importando jeitos de ser e de se fazer historicamente. A isto Rouanet (1987) completa:

Privado da capacidade de vincular-se ao passado de uma forma autêntica, sem nenhuma concepção do futuro, porque a crença no progresso foi uma utopia moderna e, portanto, arcaica, a cultura pós-moderna só tem a dimensão do presente – um presente monstruoso, avassalador, responsável pela estrutura *esquizo* da pós-modernidade (p. 250).

Neste sentido, o discurso pós-moderno parece pregar o homem num estado momentâneo de ser, em que a qualquer instante novas regras serão ditadas, pois não se tem um projeto a longo prazo, de futuro, ao qual se possam investir esperanças e expectativas. O homem pós-moderno não tem perspectivas. A ele são oferecidas palavras vazias e provisórias de bem-estar e felicidade; oferecidas a prazo, parceladas sem juros. O pensamento e a preocupação focados no presente o afastam da possibilidade de indignação e manifestação em favor de uma causa coletiva, já que o futuro inexistente enquanto projeto, não necessitando pensar-se nele. O importante é ter a felicidade cercada entre os muros de sua residência, apartada do mundo lá fora, garantida pela segurança de não se comprometer com questões sociais que avancem para além de seu mundo particular. Rubem Alves (1986) assinala o modo como o homem tem negociado o prazer das coisas, incapaz de senti-lo sem que haja uma moeda mediando esta relação:

(...) não deve haver prazer livre ou gratuito. (...) A organização última do controle exige que a ciência descubra maneiras de se reduzir todas as formas de prazer a alguma que possa ser apropriada funcionalmente pelo sistema. O prazer tem que ser transformado numa mercadoria – apenas as coisas que possam ser compradas devem ser capazes de proporcioná-lo (p. 50)

A relação do homem não só com o meio ambiente, mas com as coisas tem se firmado em torno da esfera da propriedade, em que quanto mais se tem, mais (e melhor) se é. A literatura russa, nas palavras de Tolstói (1953), descreve a maneira como o homem se relaciona com as coisas, apropriando-se delas. O relato é sob a voz de um cavalo que conta a seus semelhantes a respeito de suas descobertas sobre o mundo humano:

As palavras 'meu cavalo', referindo-se a mim, um cavalo vivo, pareciam-me tão estranhas quanto as palavras 'minha terra', 'meu ar', 'minha água'. No entanto, elas exerceram em mim enorme influência. (...) só depois de longo contato com os seres humanos pude explicar-me a significação que, afinal, lhes é atribuída. Querem dizer o seguinte: os homens não dirigem a vida com fatos, mas com palavras. (...) E aquele que puder aplicar a palavra 'meu' a um número maior de coisas, segundo a convenção feita, considera-se a pessoa mais feliz. (In: *História de um cavalo*)

Na edição d'O Estado de São Paulo, de 04 de dezembro de 2006, dentre muitas, uma manchete merecia especial leitura: *Internet desce a serra e aquece o verão*. Por sobre o ombro do homem vestido de camisa de botões e calça jeans podia-se ver o mar de um azul claro bonito e algumas folhas de coqueiro. A sua frente, o homem tinha um *lap top*, sobre o qual punha suas mãos, posando para a foto de abertura da reportagem. A mesa a sua frente estava coberta por uma destas toalhas estampadas, de cores fortes, tropicais: praiieiras. Na reportagem, a linguagem usada expressava entusiasmo ao anunciar o importante e avançado serviço que pode ser, agora, encontrado no litoral paulista – internet sem fio:

Além das LAN houses, que podem ser encontradas em praticamente todas as praias do litoral paulista, dá para instalar banda larga na casa de veraneio e até conectar o notebook na web pela rede de telefone celular. Nesse caso, dá para navegar até dentro do carro quando estiver se deslocando entre duas praias.

Não se negam os benefícios da tecnologia em encurtar distâncias, acelerar o ritmo das produções ou proporcionar agilidade nas comunicações e resoluções de problemas. Não se trata disto, tampouco de fazer apologia contra os avanços

tecnológicos que, afinal, são produtos de conhecimento humano. Igualmente não se trata, entretanto, de permitir que tais tecnologias invadam a dimensão humana e a bloqueiem, impedindo os homens de experimentarem o que de genuinamente têm enquanto raça: a humanidade, a relação imediata com a natureza, com seus iguais. Em consonância com estas idéias, Hillman (1993) afirma que

a tecnologia não é necessariamente inimiga do coração; a tecnologia não é inerentemente desalmada. Somos menos ameaçados pelos fatos brutos da tecnologia nuclear, genética, de computador e química, do que o somos pela concepção bruta anestesiada dessas invenções técnicas enquanto mecanismos desalmados. Por serem construídos na fantasia cartesiano-cristã, tornam-se objetivos, brutos e mudos (p. 25)

Ampliando a discussão, o autor prossegue, considerando a atualidade segundo a idéia de que o mundo adoeceu, perdeu sua relação direta com as coisas naturais, tem abstinido o homem do contato intersubjetivo e com o ambiente que o rodeia, cercado que está de um aparato tecnológico sofisticado que o preserva de, por exemplo, caminhar, explorar a trilha de sua casa ao mercado, mirar os olhos dos transeuntes. O autor confere especial atenção à atividade de caminhar que é, em essência, uma atividade primordial, sob a qual, inclusive, a *polis* foi fundada: “Uma cidade é o vaivém de uma multidão comum nas ruas” (HILLMAN, 1993, p. 52). O autor analisa a interface entre o mundo citadino e a construção subjetiva do homem atual, ao considerar que a lógica sob a qual se pauta a economia mundial resulta na produção de uma humanidade frágil em sensibilidade, fragmentada, sem valores sólidos ou firmes.

A maneira como a sociedade e o mundo se organizaram, com a investida neoliberal nos modos de produção, confeccionou o homem contemporâneo, marcadamente (e por marcas entendamos signos *incorporados* ou estampados

sobre a pele) regido por uma lógica consumista e da aparência. Christopher Lasch (1986) refere-se à constituição do *mínimo eu*, em que o indivíduo tem o mínimo de autonomia para criar-se enquanto sujeito, já que os modos de vestir-se, comportar-se, alimentar-se, etc, são “ensinados” pela mídia, aliada a grandes corporações industriais. Em palavras de Lasch (*ibidem*):

Seja como trabalhador ou como consumidor, o indivíduo não apenas aprende a avaliar-se face aos outros mas a ver a si próprio através dos olhos alheios; aprende que a auto-imagem projetada conta mais que a experiência e as habilidades adquiridas (p. 21).

Neste sentido, a formação do homem se dá nivelando sua psique ao mínimo necessário, ao mínimo possível para que haja o máximo de intervenção mercadológica sobre si. Assim, a sociedade é programada para que o indivíduo seja o mais pré-determinado possível, a fim de que lhe sobrem poucas ou escassas vias de constituir-se enquanto sujeito:

(...) em tal sociedade programada, resta-nos apenas desenvolver o ‘mínimo eu’, sem grandes apegos a valores e crenças e flexível o suficiente para mudar de opinião e de estilo ao sabor das alterações da moda. (DUARTE JÚNIOR, 2004, p. 20)

Além disso, os meios midiáticos, que veiculam os ditames sobre a maneira de ser do indivíduo, também o fazem em relação a suas crenças e valores, introjetando-lhes idéias e concepções que formarão seu pensamento e dirigirão seu modo-de-ser, a favor, evidentemente, do mercado interessado. Não há que se pensar, entretanto, na vitimização do indivíduo, como se fosse ele uma marionete ingênua e que apenas fosse atingido por tal realidade. O homem é o construtor da realidade na qual se insere, e, ainda que de forma irrefletida, em determinada intensidade, contribui e retroalimenta este ciclo, na medida em que, com certa

consciência, perpetua tal estado de coisas, mantendo-o: ou por considerar-se pouco na luta contra tal situação, que deveria contar com um contingente maior de sujeitos implicados, ou por acomodar-se em sua vida “segura”. Igualmente verdadeiro é o fato de que o discurso pós-moderno esvaziado fortalece, propicia esta roda-viva, já que o indivíduo é desinvestido de esperanças e perspectivas. Ou seja, forma-se um ciclo, do qual dificilmente consegue-se achar a ponta. E, desta maneira, o sistema vai inculcando necessidades nos homens, que acreditam ter, crenças que aprendem a alimentar, modos com que se habitam a comportar-se. É assim que na cidadezinha saramaguiana, em que a morte deu cabo de si mesma, deixando órfãos – e imortais! – os moradores, deu-se um grande descompasso não só na economia (as agências funerárias foram prejudicadas, pois não havendo morte, não havia enterros e, desta maneira, estancaria a venda de túmulos) como nos valores citadinos. A religião fôra um exemplo. Segue trecho de um diálogo entre um filósofo e um homem crente:

As religiões, todas elas, por mais voltas que lhes dermos, não têm outra justificação para existir que não seja a morte, precisam dela como do pão para a boca. (...) Tem razão, senhor filósofo, é para isso mesmo que nós existimos, para que as pessoas levem toda a vida com o medo pendurado ao pescoço e, chegada a sua hora, acolham a morte como uma libertação, O paraíso, Paraíso ou inferno, ou cousa nenhuma, o que se passe depois da morte importa-nos muito menos que o que geralmente se crê, a religião, senhor filósofo, é um assunto da terra, não tem nada a ver com o céu, Não foi o que nos habituaram a ouvir, Algo teríamos que dizer para tornar atractiva a mercadoria, Isso quer dizer que em realidade não acreditam na vida eterna, Fazemos de conta (SARAMAGO, 2005, p. 36)

O sistema ensina o homem a gostar de, a fascinar-se com, a desejar o que lhe convém; não a ele, o homem, mas àquele. Rubem Alves (1986) assinala este aspecto dizendo que

(...) o homem deve internalizar a ideologia da organização, de tal forma que, ao contar a sua própria história, vá diminuindo o enredo nascido de seus desejos e de sua imaginação e aceitando aquele que lhe é dado pela organização como se fosse a verdadeira versão da vida (p. 59)

Barthes (2004) pontua que:

A forma bastarda da cultura de massa é a repetição vergonhosa: repetem-se os conteúdos, os esquemas ideológicos, a obliteração das contradições, mas variam-se as formas superficiais: há sempre livros, emissões, filmes novos, ocorrências diversas, mas é sempre o mesmo sentido (p. 51)

Avançando a discussão para esferas globais, a influência de uma cultura dominante sobre as demais, num comércio cultural homogeneizante, produzirá (e tem produzido) uma padronização em torno do consumo. A presença de *fast food*, acelerando nossa alimentação, que deveria ser um momento de encontro e convívio (inimigo sério do projeto de uma sociedade homogênea), a etiquetagem de nossos corpos, com marcas-símbolo de *status* e, portanto, de inclusão neste mundo veloz, estas são, para citar apenas algumas, características da atualidade, que consequencia o descrédito pelo durável, pelo valor solidamente ancorado em princípios e em ética. Imersos nesta factual realidade,

(...) os humanos vão perdendo a face sob penteados e cosméticos [enquanto] os carros vão ganhando nomes e dianteiras cada vez mais característicos, expressões mais personalizadas. (...) Mas a cara do motorista dentro do carro é geralmente vazia, congelada atrás do pára-brisa. Cinto afivelado, portas trancadas, toca-fitas ligado, olhos fixos para a frente, passivamente registrando o movimento de objetos lá fora (...). (HILLMAN, 1993, p. 52)

A quase invisibilidade do homem, no que se refere a suas particularidades, é sobreposta pela visibilidade de seus pertences, das insígnias que o identificam (e

o in-distinguem, na mesma medida). O homem contemporâneo deve ser (e, obedientemente, tem sido) este indivíduo assujeitado: individualista em seus projetos, a fim de inserir-se na esfera competitiva; individual entre seus pares, frequentemente marcado pelo isolamento de seu trabalho e de suas funções monólogas.

Paradoxalmente, tal como os tempos atuais, o homem, hoje, empresta sua unicidade ao coletivo que, na contramão epistemológica, não agrega, mas, em nível intenso, des-integra a própria humanidade. Em essência o homem está fragmentado, por suas atividades, pela maneira dissociada com que a realidade o aprisiona (em gabinetes de trabalhos ou sessões com divisórias, no gigantismo das cidades que o coloca em seu automóvel, isolante de estímulos externos, etc), e a falsa integração se dá através de meios que mais ainda o afastam de si mesmo.

A ciência concentra determinados saberes como relevantes, à medida que descarta outros: o racionalismo privilegia a mente, em detrimento de saberes da sensibilidade. O conhecimento local, o senso comum, o saber advindo da experiência cotidiana têm seu lugar não legitimado, em nome de saberes considerados universais – o que significa corresponder ao universo da ideologia dominante. A razão, privilegiada e tornada central na concepção da ciência, provoca o apartamento do sensível no homem:

É ficando enclausurada na consciência pura que, pouco a pouco, a razão se distancia do mundo circundante, torna-se assunto de especialistas ou, ainda, serve de garantia a todos os processos de organização e de gestão que caracterizam a tecnoestrutura contemporânea. (MAFFESOLI, 1998, p. 34)

A razão científica, quando considerada a única e a melhor maneira de explicação dos fenômenos da vida, torna-se um risco (e um empecilho) à consideração da esfera sensível no homem. A ciência, enquanto dona da verdade sobre o mundo e seu funcionamento, considerada de uma maneira estreita – essencialmente como uma razão tecnológica, instrumental, preocupada em explicar os fenômenos – impede que o conhecimento sensível seja qualificado e integrado às formas de conhecimento humano, senão como categoria menor e de menos valia. Maffesoli (*ibidem*) fala a respeito de um corpo social integrado, no qual juntar-se-iam elementos racionais e vivências (experiências sensíveis, sem que aqueles precisassem, *a priori*, explicar estas). Ao contrário de uma explicação que venha de fora, anterior e exterior, a *compreensão* do fenômeno vivido/sentido seria o ponto enfocado/valorizado, ao qual se daria voz. É preciso considerar o conhecimento sensível, no que de genuíno ele ensina ao homem e a seu lugar no mundo. Ainda em palavras de Maffesoli (*ibidem*):

Talvez seja hora, num momento em que se assiste a uma crescente estetização da existência, e isso em todos os domínios, de pensar a ciência, ou, mais modestamente, o conhecimento, como uma arte (p. 183)

Em complemento e desfecho, as palavras de Hillman (1993) vêm advertir para a necessidade de beleza que o homem tem, pontuando que:

(...) se reconhecemos que a necessidade de beleza deve ser satisfeita, mas que a natureza cênica e física não é o único lugar onde ela pode ser satisfeita, resgataríamos a alma, percebendo que aquilo que acontece com ela é menos dado do que feito – feito por nosso trabalho com ela no mundo real, ao fazer com que o mundo real reflita a necessidade de beleza da alma. (p. 127)

É deste lugar, em favor da apreciação da experiência, do elogio do sensível, que este texto pretende iniciar o vislumbre de uma educação na contramão da que vimos assistindo. Uma educação que não se esqueça de que “além ou aquém da racionalização da fé, há a experiência vivida fundando a vida corrente” (MAFFESOLI, 1998, p. 172). A fim de que haja espaço para que a esperança não se desgarre completa e irreversivelmente do homem!

2.3. O homem que se espera(nça)

*“Utopia V:
Ella está en el horizonte. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos.
Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá.
Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré.
¿ Para qué sirve la utopia?
Para eso sirve: para caminar”
(Eduardo Galeano)*

Diante desta pintura que vimos fazendo sobre o modo como o indivíduo contemporâneo vai-se constituindo, da (in)consciência de si, da construção de sua identidade, que homem se espera que nasça? Que características psíquicas, comportamentais, sociais pretendem-se arraigadas neste homem e em sua postura no mundo? Haverá pelo que se esperarçar? Haverá por que ele se esperarçar?

Entre a casa e o mercado ou entre o cinema e o trabalho, invariavelmente, vive-se algum episódio de descaso seja com um idoso, seja com aquele que dorme na calçada, de pouca consideração para com o outro, de atropelo dos passos para que se alcance a melhor vaga no estacionamento (ainda que seja preferencial para deficientes!). Nas principais cidades isto é ainda mais cotidiano – e normal(izado). Entretanto, há algumas situações em que a desumana forma de

lidar com o outro é ainda mais chocante e in-crível. Em reportagem publicada na Folha Ilustrada (março de 2006), Calligaris comenta sobre outra, escrita há pouco menos de quinze dias desta, em que a jornalista descreve as reações da população à exposição de cadáveres, numa rua de bairro de classe média carioca. A cena descrita é a seguinte:

Nesse bairro [Engenho de Dentro], numa rua tranqüila de casas antigas e calçamento de pedras, foi abandonado um Honda Fit 'com uma cabeça sobre o capô, e os corpos de dois jovens negros, retalhados a machadadas, no interior do veículo'.

Em sequência, na reportagem, são elencadas as reações dos transeuntes, quando pousavam os olhos sobre a cena:

'A reação dos moradores foi tão chocante como as brutais mutilações. Vários moradores buscaram seus celulares para fotografar os corpos, e os mais jovens riram e fizeram troça dos corpos. (...) 'Eu gritei: Está nervoso e perdeu a cabeça?', relatou um motoboy que pediu para não ser identificado, enquanto um estudante admitiu ter rido e feito piada ao ver que o coração e os intestinos de uma das vítimas tinham sido retirados e expostos aos algozes. 'Ri porque achei engraçado ver um corpo todo picado'.

Diante desta configuração, Calligaris (2006) se oferece a refletir sobre suas causas, o que move os homens a agir e a sentir desta maneira a um espetáculo cru e desumano. Algumas hipóteses lhe ocorrem, sendo que esta parece ser a mais verossímil e realística:

num mundo em que a subjetividade fosse cada vez menos definida por valores, sonhos ou ideais e cada vez mais confundida com o corpo, nesse mundo, a visão da carne de decepados e torturados não seria angustiante, pois ela não ameaçaria nossa subjetividade, apenas a apresentaria num arranjo inusitado, 'engraçado'.

Não havendo noção de valores morais, éticos, significados para a vida, para o convívio, para as relações, não havendo princípios ou ideais, o homem que morre à frente de outro é apenas mais um corpo moribundo, sem reações vitais, sem fôlego, sem coração. Como se compadecer dele, se acaso se sabe de seus sonhos, de suas esperanças e expectativas (ele as tinha?). Compadecer-se de um corpo inerte, avermelhado pelo sangue que jorra, mutilado ou queimado, compadecer-se deste corpo torna-se, na contemporaneidade, olhá-lo como espetáculo – não de uma vida que se findou (porque vida tem pulsação, perspectivas, ideais), mas de uma carne que se desintegra. Tão-só. Lasch (1986) já na década de 80 referiu-se à formação de um novo tipo de individualidade, assinalando que

a vida cotidiana passou a pautar-se pelas estratégias de sobrevivência impostas aos que estão expostos à extrema adversidade. A apatia seletiva, o descompromisso emocional frente aos outros, a renúncia ao passado e ao futuro, a determinação de viver um dia de cada vez – tais técnicas de autogestão emocional, necessariamente levadas ao extremo em condições extremas, passaram a configurar, em formas mais moderadas, a vida das pessoas comuns em condições normais de uma sociedade burocrática, amplamente percebida como um vasto sistema de controle total (p. 47-48).

A urgência dos dias, da vida, o desgarramento das causas coletivas, vistas como um impasse aos interesses particulares de cada indivíduo repercutiu em sua maneira de se conceber a si mesmo e às suas relações com o outro. Desta forma, quando os valores, os ideais, os princípios parecem perder-se na necessidade diária de prender-se ao aqui e agora, sem dispor sobre o futuro qualquer expectativa de intervalo mais longo, mais duradouro, que tempo o homem pode ter para pensar no outro e compadecer-se dele? Que tempo e de que modo o homem pode desviar seu olhar de si e pousá-lo sobre o outro, sobre o que está

no seu entorno? Alves (2005) recorre à epistemologia da palavra *compaixão*, para discutir o momento contemporâneo do homem:

A falta de compaixão é uma perturbação do olhar. Olhamos, vemos, mas a coisa que vemos fica fora de nós. Vejo os velhos e posso até mesmo escrever uma tese sobre eles, se eu for um professor universitário, mas a tristeza do velho é só dele, não entra em mim. Durmo bem. (ALVES, 2005)

A todo momento o homem está sendo ensinado a ser, sentir, viver de modo menos implicado com o outro e com o mundo, ensinado a entreter-se com a vigilância da vida de desconhecidos, enquanto mal percebe o desamparo e a desatenção de que seus entes sofrem. O homem tem sido ensinado a apartar-se do mundo, a enxergá-lo a distância, como se não o pudesse tocar, trocá-lo de lugar, alterá-lo, como se fosse exterior a si. No vestuário isto é incutido: a moda embeleza todos com a mesma fôrma; na arquitetura, idem. Ao considerar os interiores dos locais em que o homem habita, especificamente o teto, Hillman (1993) atesta que:

O que está lá em cima diz respeito a fogo, à fumaça, ao ar poluído, ao barulho, ao roubo, a acidentes e consertos: o teto como uma central de serviços, esconderijo da fiação, dos cabos, tubos, dutos, facilmente acessíveis à manutenção. (...) ele não está desenhado para aqueles que ali trabalham todos os dias, mas para a turma da manutenção; não está ali para o prazer do uso, mas para os colapsos. É como escolher sua roupa de manhã para vestir num acidente (p.45).

O prazer, novamente, perde lugar para a utilidade, praticidade em lidar com as coisas cotidianas. O ambiente é pouco cuidado e pensado no sentido de proporcionar experiências prazerosas e de agrado ao homem, já que o prazer é fluido, não há espaço – literalmente – para que ocupe os locais de convívio diário.

Hillman (*ibidem*) acrescenta, alertando para o fato de que a relação existente entre os hábitos dos homens e suas habitações interfere na maneira como se dá a “relação entre o interior interno de nossas vidas e o interior dentro dos lugares onde vivemos” (p. 43).

Caminhando e sendo educado neste sentido, o homem vai se constituindo num isolado mundo, apesar de todo contato cibernético e tecnológico que o façam comunicar-se com outros. Na concepção de Hillman (1993), o futuro próximo conseqüente desta configuração, acaso não seja modificada, promoverá a existência de um homem vazio:

Os seres humanos adaptam-se ao meio, e teremos seres humanos desenhados como nossos interiores, seres humanos de ouro, prata e vidro, com átrios vazios, uniformemente iluminados por luzes sem sobras, sem orientação superior, somente com as mais simples, mais crassas normas retas e regras fixas para juntar os princípios dos céus com os caminhos da terra. Esses deverão ser os habitantes, se assim forem nossas habitações. (HILLMAN, *ibidem*, p. 48)

Há algo exterior norteando a identidade do homem contemporâneo, fazendo sua autoria de vida ser dividida, integrada a tantas outras, posto que o cotidiano tem sido pensado de forma unilateral – a favor da uniformidade do pensamento, dos comportamentos, dos sentimentos, para que sejam mais facilmente administrados pelas grandes corporações interessadas. A despeito do que Nelson Rodrigues entoava, “a unanimidade é burra”, os homens seguem, compassados, uns os passos dos outros, numa fila indiana difícil de desfazer. É dificultosa, diante disto, a escrita de si, a formulação de um texto próprio em que o homem possa expressar e revelar seus medos e desejos, seus jeitos e agonias, seus impasses e suas frivolidades. Machado de Assis (1994), em *O Espelho*, trata da maneira

como a identidade mais pessoal e intrínseca do homem é abafada por outra, socialmente bem-vista e muito bem apreciada. O homem machadiano fôra fixado como uma versão de si, em sacrifício de quantas outras pudesse pensar em ser:

O alferes eliminou o homem. Durante alguns dias as duas naturezas equilibraram-se; mas não tardou que a primitiva cedesse à outra; ficou-me uma parte mínima de humanidade. Aconteceu então que a alma exterior, que era dantes o sol, o ar, o campo, os olhos das moças, mudou de natureza, e passou a ser a cortesia e os rapapés da casa, tudo o que me falava do posto, nada do que me falava do homem. (p. 06)

Em consonância com esta colocação, Rubem Alves (1986) acrescenta:

Quem é você? Sou um negociante, um professor, uma dona-de-casa, um lixeiro. Porém, o seu diário particular, escrito com sangue e lágrimas, tristezas e alegrias – os seus mais elevados pensamentos sobre si mesmo, o livro de suas esperanças – queda escondido do mundo. (p. 109)

O tema da identidade pessoal é vasta e intensamente discutido pela Psicologia, em variadas nuances e vertentes, o que, nesta escrita de agora, não é central. Fica-se, portanto, com a discussão acerca do que a identidade pessoal do homem contemporâneo tem-lhe tirado de individual, de esperançoso, de essencialmente seu. É preciso pôr o pincel na mão do homem e, delicada e entusiasticamente, ensiná-lo não a desenhar-se, mas a empunhá-lo! Fazer deslizar sobre o papel:

A pena
Desliza sobre o papel
Livre, a pena do poeta.
E também sua caneta. (AMORIM, 2004)

Lembrar o homem de seu poder criativo, inventor de si, para que se veja menos como um a mais do que como único. Ir na contramão do ideal econômico que infertiliza a mente humana e suas criações.

É preciso engravidar o presente. A intenção criativa tem de tomar corpo em seu útero 'de maneira que o presente mesmo se dê uma forma que torne possível a erupção do futuro' (*apud* Pierre Furter, *Educação e Vida*, 1976: 61). Que devo fazer? Obstetrícia. A criação geme em trabalho de parto. Já existe uma nova vida em seu útero, e ela é a causa e nossa esperança. (ALVES, 1986, p. 120)

Ao novo homem, que é este mesmo, que está em cada esquina, em todo veículo, que atravessa o sinal sobre a faixa, que caminha empunhando sombrinha e chapéu, que está de paletó ou em restaurantes, que degusta boas frutas na cozinha do vizinho ou que corta cana na calçada; a este homem novo, o mesmo-velho-homem-já-conhecido, é preciso que se lhe ensine a sonhar, que lhe dê formas de encontrar sentidos por que se esperarçar.

(...) é bastante revelador que o ser humano possua um fantástico poder de resistir à dor, desde que continue acreditando em seus valores, ou seja, continue preservando a esperança do ato criativo. Quando o homem mantém a esperança é capaz de permanecer íntegro em campos de concentração, no exílio, como escravo e cativo, em prisões e em guetos. Na câmara de tortura ele pode sucumbir, mas não devido à dor, e sim à absoluta falta de esperança e ao desamparo de sua situação (ALVES, *ibidem*, p. 165-166)

Para que as cenas cotidianas de violência e abuso não sejam lugares-comuns e resultados da insensatez humana, há que preencher os vazios com valores morais e éticos, ideais. O homem há que ter, para além de expectativas: perspectivas. Há que se dar a possibilidade de reflexão, de ponderação, a opção de escolha. Sim, é imprescindível resgatar a esperança nos homens, mobilizar sua força para reivindicações, intensificar sua voz, fazê-lo entender-se parte da

História, co-escritor dela – responsável e partícipe. Em palavras de Rubem Alves (*ibidem*):

Por que é tão importante manter a esperança? Porque, sem esperança, ou nos dissolvemos no atual estado de coisas ou somos devorados pela insanidade. Mesmo a psicoterapia já reconheceu que sem esperança a integridade humana é impossível. A personalidade é capaz de preservar os seus valores numa situação que a contradiga apenas na medida em que acredite que o futuro irá justificar as suas expectativas. (p. 185)

Agarrar novamente a esperança, fazê-la fonte e presença constante na vida, atuando na esfera inventiva, permitindo a recriação diária e incansável do homem, abrindo-lhes horizontes para os quais mirar seus projetos e avançar a eles. Ver para além do presente massificador, uniformizante, infértil que a todo instante e lugar é apresentado como inescapável, ver, para além desta, outra possibilidade: a da criação de si, reinventado pelas palavras que lhe forem estimadas e refletidas. Por mais que se ande dois passos e ainda não se chegue onde se busca, é aí mesmo que se deve persistir – na utopia galeana – para que sempre se tenha o que esperar e por que se esperar.

3. EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

*“Lutar com palavras
é a luta mais vã.
Entretanto lutamos
mal rompe a manhã.
São muitas, eu pouco.
(...)”*

*Lutar com palavras
parece sem fruto.
Não têm carne e sangue.
Entretanto, luto”*
(Carlos Drummond de Andrade)

Em andanças pelas ruas de um bairro nobre de Salvador, num perímetro de cinco quilômetros, encontram-se, pelo menos, três complexos de ensino superior. Particulares, diga-se. Não é difícil, pois, encontrar a justificativa para a recorrente expressão: “Em cada esquina, agora, abre-se uma faculdade”. A *mercadorização* da educação, para usar terminologia empregada por Santos (2004), está, pois, à vista de todos – podendo ser, entretanto, negociada a prazo. Sim, a educação superior tornou-se um serviço a ser consumido. Já na era republicana (séc. XIX), os fins a que respondia eram pautados nos interesses da classe dominante, para a qual a formação de contingente qualificado para execução de cargos burocráticos era o foco principal. Não existia a preocupação com um projeto cultural para o ensino superior do país. Neste sentido, foram criados dois tipos de escola: a acadêmica – para acesso das elites – e a profissionalizante – para o contingente de trabalhadores (ROMÃO, 1996: 29). No séc. XX, a situação não se configura de forma diferente, como sinaliza Santos (2004): “(...) a universidade, de criadora de condições para a concorrência e para o sucesso no mercado, transforma-se, ela própria, gradualmente, num objeto de concorrência, ou seja, num mercado” (p. 24).

O percurso que a universidade vem traçando tem base forte na manutenção do poder da elite nas esferas de domínio político, das quais a educação é uma ramificação importante. Desta maneira, a intenção dos poderosos não se dirige para um plano de inserção das demais classes sociais no interior do sistema educacional, mas volta-se para a extinção da gratuidade do ensino universitário, metamorfoseando os estudantes em consumidores, esquecidos de sua formação cidadã. A análise que Dias Sobrinho (2005) faz a este respeito aponta para o fato de que

a ortodoxia neoliberal e suas práticas levam as universidades a abandonar, ao menos em parte, sua tradicional vocação de construção do conhecimento e da formação como bens públicos, devendo elas passar a adotar o mercado, e não a sociedade, como referência cultural" (p. 167)

Assim sendo, a educação superior serve de palco para que se mantenham os mecanismos ideológicos de dominação econômica, perpetuando a estratificação social e impedindo (ou, no mínimo, dificultando) a implantação de idéias inovadoras, germinais para uma sociedade crítica, consciente e transformadora. Santos (2004) sinaliza que

com a transformação da universidade num serviço a que se tem acesso, não por via da cidadania, mas por via do consumo e, portanto, mediante pagamento, o direito à educação sofreu uma erosão radical. A eliminação da gratuidade do ensino universitário e a substituição de bolsas de estudo por empréstimos foram os instrumentos da transformação dos estudantes de cidadãos em consumidores (p. 25)

No interior da Universidade parece que, em termos curriculares, este aspecto tem sido também evidenciado, quando se quantificam as disciplinas oferecidas, referindo-se-lhes através do número de créditos que representam, como se pudessem ser reduzidas à quantificação numérica as experiências vividas em tais

disciplinas. Lasch (1983), em cuja discussão assinala o caráter ditador da sociedade sobre o modo de ser do sujeito, refere-se à universidade como redutora da experiência subjetiva a cursos:

A universidade reduziu toda experiência a 'cursos' de estudo – uma imagem culinária adequada ao ideal subjacente do consumo esclarecido. Em sua avidez de abraçar a experiência, a universidade passa a servir como um substituto para ela. Assim fazendo, contudo, ela meramente compõe suas falhas intelectuais – não obstante sua pretensão de preparar estudantes para a 'vida'. Não só a educação superior destrói a mente dos estudantes; ela também os incapacita emocionalmente, tornando-os incapazes de enfrentar a experiência, sem recorrer a livros de textos, notas e pontos de vista pré-dirigidos. Longe de preparar estudantes para viver autenticamente, o ensino superior na América torna-os incapazes de executar a mais simples tarefa (...) sem elaborada instrução acadêmica. A única coisa que ela deixa ao acaso é o ensino superior (p. 192).

Em se tratando, ainda, deste assunto, Larrosa (2001) adverte que:

Quando se redige o currículo, distingue-se formação acadêmica e experiência de trabalho. Tenho ouvido falar de uma certa tendência aparentemente progressista no campo educacional que, depois de criticar o modo como nossa sociedade privilegia as aprendizagens acadêmicas, pretende implantar e homologar formas de contagem de créditos para a experiência e para o saber de experiência adquirido no trabalho. Por isso estou muito interessado (...) em criticar qualquer contagem de créditos para a experiência, qualquer conversão da experiência em créditos, em mercadorias, em valor de troca. (p. 04)

A quantificação da experiência, a fim de transformá-la em objeto negociável nos cursos acadêmicos, reduzindo a experiência a números creditados parece mesmo combinar com as *grades do currículo*, sob o jugo de que tais experiências estão. O autor faz um elogio à experiência como via de acesso do homem a si mesmo, como o lugar em que o homem, enfim, deixa o mundo acontecer-lhe, experienciando-o e, então, fazendo dele um aprendizado incorporado e próprio.

Pois “se a experiência não é o que acontece, mas o que *nos*⁷ acontece, duas pessoas ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua” (p. 07). A concepção de Educação como formadora do homem vai ao encontro destas colocações, na medida em que se pretende pensar uma educação estética, em que os conteúdos não sejam apenas informacionais, mas sentidos, refletidos, feitos carne. E que a universidade saia do palanque, de onde muito se fala, muito se vê e muito se especula; que ela sirva de palco, em que as ações sejam representadas e apresentadas à experimentação pública.

Pensar no papel da universidade na formação da cidadania é quase um lugar-comum, embora um ponto não desimportante, tamanha a carência de soluções e perspectivas de propostas. Entretanto, formular questionamentos ou insistir em conjecturas e palavrórios sobre a função da universidade para a construção da sociedade tampouco contribui para uma discussão fértil sobre o assunto. O que se pretendeu aqui, pois, foi delinear uma silhueta da educação superior no Brasil, no que se refere à maneira imbricada com que se relaciona com a economia e com seus interesses, e, a partir disto, mais do que entender o porquê da situação atual da educação mercadorizada (a obviedade da situação salta aos olhos de qualquer de nós), intenta-se propor um caminho na contra-mão (e não se trata de engatar a ré, mas seguir olhando para frente!). O alerta de Dias Sobrinho (2004) endossa esta discussão:

Se a universidade adere acriticamente aos “objetivos” da sociedade, hoje mais identificados com a orientação tecnocrática e gestonária, ela abdica de sua função de formação, de educação e de autonomização dos sujeitos, em favor da organização da produção e de um pretendido controle das relações entre indivíduos. (p. 165)

⁷ Grifo nosso.

O autor alerta, ainda, para o perigo de a educação superior colaborar para a redução da sociedade ao mercado, como se uma e outro fossem equivalentes e mutuamente redutíveis. É preciso imaginar – o que é o passo anterior à formulação de qualquer proposta – uma maneira em que, no interior deste sistema mercadológico em que se transformou a grande parte das instituições de ensino superior no Brasil, possam ser introjetados modos outros de se produzir conhecimento; um modo outro de lidar com o conhecimento. Referindo-se à maneira pronta com que os estudantes de pós-graduação recebem seus estudos e os conteúdos da disciplina, através de livros-texto que resumem grandes e revolucionárias obras científicas, Ponczek (2002) adverte que

a ciência brota de nossos livros universitários como que em passes de mágica, induzindo-nos a crer que Newton tirou de sua cartola o conjunto de leis que sintetizam toda a ciência de milênios. Este abracadabra faz surgir diante dos alunos, pronta e reluzente, a relação $F=ma$, antes mesmo que a maçã de Newton toque o chão! É uma visão mágica de ciência que nos fez sonhar, durante estas cinco décadas, com os fantásticos gênios e suas descobertas maravilhosas (p. 21).

O conhecimento é dado ao aluno, como se este fosse um simples receptor e consumidor, imagem já tão comum da educação bancária⁸, representada tantas vezes em tirinhas de jornais humorísticas. Não que a intenção seja despreziosa a ponto de querer manter o *status quo*, mas apenas se diz que não serão, aqui, linhas abordadas neste sentido, senão o de pensar já uma educação diversa desta que se apresenta. Neste sentido, de que maneira poder-se-á propor, no *locus* de formação docente, esta mudança? Adentrando na formulação dos currículos das graduações? Adicionando horas-aula específicas para degustação de filmes, fruição de poesia, imersão nas artes plásticas? Ou

⁸ Termo usado por Paulo Freire para referir-se à maneira depositária como o conhecimento é dado ao aluno.

propondo uma revisão, ou melhor dizendo, uma re-invenção (posto não se propunha “ver o visto: é isto?”⁹) do fazer-se docente, inacabada, infindamente.

3.1. Licenciatura: permissão para a docência?

*“Se o homem é formado pelas circunstâncias,
é necessário formar as circunstâncias humanamente”
(Marx e Engels)*

Certa vez ouvi um rapaz nordestino muito bem falante e simpático, na ocasião de desfecho de um Congresso Internacional, em que agradecia a acolhida com que um senhor da região tinha-lhe recepcionado, ouvi-o dizer de sua honra em ter sido recebido na casa daquele senhor. Sua emoção e admiração pela atitude do senhor eram devidas à crença de que “nossa casa é um lugar sagrado!”, como entoou do alto do palanque. O senhor é dono de uma grande faculdade da região. O rapaz nordestino, o organizador-chefe do Congresso, realizado nesta “casa” acadêmica.

Este caso retornou à memória ao dispor-me a pensar sobre licenciaturas, um termo de pouco parentesco com minha formação acadêmica inicial – bacharela em Psicologia – e no qual transito com cautela e curiosidade. Sem o conhecimento profundo para enveredar no campo legislativo, proponho que se pense na licenciatura como a licença que é dada àqueles que entrarão nas salas de aula – lugar sacro – convidando palavras, audiência, conquistando alegria.

Historicamente, as licenciaturas

⁹ “O homem; as viagens”, de Carlos Drummond de Andrade.

foram criadas no Brasil nas antigas Faculdades de Filosofia, nos anos 30 do século XX, com a finalidade de preparar professores para a escola secundária. O currículo acompanhava '3+1', ou seja, três anos de disciplinas de conteúdo e um ano de disciplinas pedagógicas. Esse esquema previa que os três primeiros anos eram voltados ao bacharelado, e um, para a licenciatura, complementado com as didáticas (PANDOLPHO, 2006, p. 27-28).

Então, os primeiros anos inseririam o aluno em sua profissão, apresentando-lhes conteúdos específicos de sua área. Somente no ano final, acaso seu curso oferecesse a licenciatura, conteúdos pedagógicos, referentes à Didática, ser-lhes-iam apresentados. Há algum equívoco nesta compreensão sobre o sistema educacional? É isto mesmo que postula a letra da lei, antes da Lei 9394/96:

Esta faculdade¹⁰ (...) passava a contar com uma seção de Pedagogia constituída de um curso de pedagogia de três anos que forneceria o título de Bacharel em Pedagogia. Fazia parte, também, uma seção especial: o curso de Didática de um ano e que, quando cursado por bacharéis, daria o título de licenciado, permitindo o exercício do magistério nas redes de ensino. Este é o famoso esquema que ficou conhecido como 3+1 (Parecer CNE/CP 28/2001, p. 03).

Partindo desta concepção de licenciatura, entendida como “uma autorização, permissão ou concessão dada por uma autoridade pública competente para o exercício de uma atividade, em conformidade com a legislação” (*ibidem*, p. 02), passando pela mudança no critério de duração dos cursos superiores, em 1965, sendo instituída a hora-aula dentro do ano letivo de 180 dias, avançou-se até a fixação dos currículos mínimos dos cursos superiores, que deveriam ser fixados pelo Conselho Federal de Educação. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), em seu art. 47 Da Educação Superior § 2º verbis:

¹⁰ Faculdade Nacional de Filosofia, criada em 1937, como integrante da Universidade do Brasil.

§ 2º Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino.

O que significa que a formação superior, avaliada por instrumentos de medição, pode ser mais curta do que inicialmente pretendida. Pensemos: formação esta que versa sobre o conteúdo das áreas específicas, com estágio supervisionado no último ano da graduação, poderá ser menos extensa, finda antes de sua inicial pretensão. Como e quando o universitário terá tempo para organizar os conhecimentos, manipulá-los, pôr uns ao lado dos outros, em conversa, compará-los, julgá-los por si e por sua experiência? Com que tempo, em que espaço, de que forma ao universitário será possível perder-se neste mar de saberes, descobrindo como a maré se porta, aprendendo com o curso que toma e como se vai esvaziando e enchendo, até, ele mesmo, entender como poderá lidar com este conhecimento de dimensões oceânicas? O aluno precisa inventar o conhecimento, suas crenças, fabricar suas convicções (PEREIRA, no prelo). E que tempo a universidade lhe dá para isto?

Em se tratando do ensino para atuação em nível superior, a lei dispõe:

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, *prioritariamente*¹¹ em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

¹¹ Grifo nosso.

Num intervalo de dois anos ou menos (cursos de Especialização geralmente são concluídos em um ano e oito meses), o aluno, graduado bacharel, por exemplo, teria uma formação acadêmica que o capacitaria, ou, dar-lhe-ia a licença para ensinar, para entrar na sala de aula e fazer-se professor. Pereira (no prelo) entende que a formação

é um processo tanto pessoal quanto coletivo, impossível de planejar totalmente de antemão e ao qual é necessário aportar oportunidades favoráveis (como as tomadas de decisão, os exercícios de abrir um rumo) e obstáculos (como admitir as trancadas na escrita, por exemplo) a fim de que nela tenha lugar o movimento entre elementos heterogêneos, singulares, transbordando a causalidade presente em processos de aprendizagem profissional, ultrapassando a noção de *aquisição*. (p. 02)

Outro ponto, na mesma linha destes questionamentos, refere-se à idéia que Silva (2003) faz zumbir aos nossos ouvidos: se estudar Didática garantisse, em se aplicando os conhecimentos teóricos aprendidos, a realização exitosa do processo de ensino-aprendizagem, não haveria por que existir professores, com formação em Didática, cujas práticas fossem malsucedidas; tampouco, motivos por que a existência de professores sem formação bem-sucedidos. Obviamente que não se trata de minorizar ou mesmo descreditar o estudo desta ou de qualquer outra ciência, ou estaríamos negando este próprio meio de que, aqui, utilizo-me para falar. Advinda de uma professora de Didática, esta questão foi formulada por seu inquietamento diante do *slogan* muito disseminado: “a teoria na prática é outra”. Pensando nisto, na formação de professores, Silva (ibidem) formulou: será que “a teoria que fundamenta uma determinada ação pedagógica não consegue dar luzes a uma prática docente que é reproduzida a partir de experiências didáticas vivenciadas por todos aqueles que já freqüentaram a

escola por um tempo significativo?” (p. 92). Em se respondendo a isto, considera que os conhecimentos que dirigem a prática docente são produtos da experiência do sujeito, seja enquanto aluno em anos remotos, seja enquanto estudante de uma ciência; experiências que tomam corpo no sujeito, que vão formando um modo de se fazer professor.

Neste sentido, há um alerta sinalizado por Pereira (no prelo), de acordo com o estudo que realizou¹², cujo propósito era investigar “os mecanismos de captura do leitor utilizados por certos autores na escrita de artigos” (p. 01). Após uma detalhada e bem articulada exposição, os resultados apontaram para a discussão sobre a maneira como a formação docente tem sido impregnada por ideologias que tentam formar seguidores de teorias, mantendo-as e as reproduzindo diária e irrefletidamente. Assim, o autor conclui:

E o professorado, antes de qualquer coisa, é levado a crer, a acreditar na nova proposta. O que deveria ser uma proposta pedagógica, um currículo, um programa a ser discutido e avaliado, é, antes, algo em que se deve acreditar. E eis aí mais um elemento caricato: produz-se uma mística no cotidiano escolar de modo que a conversão prolifere em todos os espaços e categorias, onde dinâmicas de participação e discursos repetidos de boca em boca vão criando um campo propício para expandir o ideário hegemônico até a sua exaustão (p. 12).

Se não é na ingenuidade da letra – nem na da lei, nem na de determinadas produções modistas – onde e como propor uma formação docente menos reprodutiva e mimética (de livros-texto e mesmo de discursos de outros), mais reflexiva e incorporada ao sujeito? Para ser licenciado, por autorização legislativa, a exercer a atividade docente, há que se cursar a licenciatura, ou Programas de

¹² Estudo baseado em textos acadêmicos apresentados, no período entre 1998 e 2000, a grandes eventos da educação nacional (Reuniões Anuais da ANPEd – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação – e Seminários Regionais de Pesquisa em Educação – *Anpedinhas*).

Pós-graduação. Isto sabemos. A licença de entrar na sacralidade da sala de aula, no interior de cada aluno, em seus sonhos e expectativas, esta licença quem a dá? Quem haverá de fazer o convite que abrirá as portas da (sagrada) morada educacional? Um palpite: talvez a própria anfitriã; para, como prega a superstição popular, podermos sempre regressar a casa como bem-vindos!

3.2. A estética da professoralidade¹³

*“Inquirido sobre a raça, respondeu:
– A minha raça sou eu, João Passarinheiro.
Convidado a explicar-se, acrescentou:
– Minha raça sou eu mesmo. A pessoa é uma humanidade individual.
Cada homem é uma raça¹⁴, senhor polícia”.*
(Mia Couto)

A Literatura está recheada de histórias que contam a passagem de um estado de ser a outro, de metamorfoses que os protagonistas sofrem no decorrer de suas vidas e que os marcam profunda e significativamente. Dr. Jekyll e Mr. Hyde, por exemplo, personagens da fantástica história¹⁵ de Robert Louis Stevenson, revelam-nos, de forma quase in-crível, a maneira como um homem se metamorfoseia noutro que, no fim das contas, é ele mesmo. Gregor Samsa, transformado em inseto n’A *Metamorfose* kafkiana, parece, a partir de então, viver de maneira mais fiel aos infortúnios de sua vida familiar – como um estorvo sem valor. Outras tantas metamorfoses, não descritas sob a lente do fantástico mas sob a escrita romântica ou intimista, são igualmente metáforas do modo como o ser humano se vai transformando, recriando-se incansável e interminavelmente.

¹³ Marcos Villela Pereira (1996) produziu, no Doutorado em Supervisão e Currículo da PUC-SP, a tese intitulada: *A Estética da Professoralidade – um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor*, na qual baseei minhas colocações.

¹⁴ Negrito nosso.

¹⁵ Referência à célebre obra intitulada, em Português: O Médico e o Monstro.

Momentos de epifania, de *insights*, não são infreqüentes na Literatura, mas pontos-chave da trama, que se vai desenrolando e se desenvolvendo em torno deles.

Todo acontecimento no mundo é um potencial de acontecimento no homem. Cecília Meireles escreveu sobre uma folha¹⁶ que caía, tornando aquele momento – natural e cotidiano – algo sob o qual nos detemos o olhar ao lê-la. Aquele foi, certamente, um momento sobre o que à escritora pareceu importante falar. Estas como tantas outras experiências vão, diariamente, constituindo-nos. Haverá um modo de precisar o momento em que, em se pensando na Educação, uma pessoa se torna professor? Será que, ao receber o título de licenciatura, o estudante, a partir de então, torna-se professor? Ou será que se torna ao ser contratado por uma instituição de ensino? De que maneira medir, apontar, demarcar o momento em que esta constituição se dá? Será algo *instituído*, alguma agência exterior ao sujeito lhe outorgando direitos; ou será algo *construído*, que se vai fazendo, montando e se desmontando de acordo com as vivências de cada sujeito? Segundo Pereira (1996), ser professor

não é vocação, não é identidade, não é destino. É produto de si. E a busca pela formação acadêmica caminha no sentido de buscar modos de apropriação e ativação dessa marca em consonância com as singularidades que constituem o campo de existencialização do indivíduo. (p. 15-16)

De encontro ao pensamento vocacional para a docência ou, mesmo, quase hereditário, em que famílias inteiras se dedicam ao ensino, como se um destino familiar, de encontro a isto, entende-se a docência como um processo que se vai

¹⁶ “O vento voa,/ a noite toda se atordoa,/ a folha cai. / Haverá mesmo algum pensamento/ sobre essa noite? sobre esse vento?/ sobre essa folha que se vai?” (Epigrama nº 9)

formulando de forma ativa, mediada, reflexiva. A formação não é algo que se recebe, mas que se faz num processo ativo que requer o envolvimento, a aproximação e a mediação de outros (PEREIRA, no prelo, p. 03). Formar-se é constituir-se num processo, implicar-se nele. O texto de Pereira (no prelo) aponta a maneira como algumas teorias têm tomado este lugar, enviesando a formação, por abafá-la em seu caráter processual, delegando, exclusiva ou predominantemente, a teorias (e teóricos) a função de formadores de professores. Diante disto, a experiência e a vivência individuais do docente distanciam-se de sua formação, sendo desconsideradas como imprescindíveis na constituição do sujeito. A titulação acadêmica ou o contrato institucional, que designam um nome à profissão do sujeito, não são garantia de constituição professoral; as marcas produzidas no sujeito o são (PEREIRA, 1996). Por formação o autor entende o processo de transformação do sujeito, em que suas relações pessoais, com o mundo e consigo são afetadas propositalmente, de maneira que o sujeito em formação torna-se cômico de seu processo e interfere, também, na reflexão sobre ele:

E a dinâmica da formação se dá em prática, em espaços e tempos bem particulares, com características que facilitam e, de certa maneira, influenciam os processos de objetivação/subjetivação que resultam dos nossos encontros com o mundo bem vivo da sala de aula, do estudo, da pesquisa, do ambiente acadêmico, da Educação: o retorno sobre si mesmo, o silêncio, o *ficar pensando* como possibilidade de pensar sobre o feito, o pensado, o sentido, o vivido inteiro; as representações mútuas que um faz do outro e que o outro faz do um. (PEREIRA, no prelo, p. 02)

O abandono que o professor faz de si, em função de seguir linhas e concepções teóricas, esquecendo-se de sua história pessoal, de sua trajetória desde a decisão profissional, sua inserção na escola, na Academia, suas surpresas no

cotidiano escolar, seus impasses no convívio com alunos, direção, funcionários, com seus pares, sua maneira de lidar com tudo isso e se fazer o docente de agora; este abandono cristaliza o professor num lugar de receptor de informações, de maneiras de seguir instruções e novas (sempre inovadas!) maneiras de se construir uma aula, utilizando-se de novos e modernos instrumentos. Greene (1995) adverte que

Frecuentemente, el profesor es tratado como si no tuviera una vida propia, como si no tuviera un cuerpo, un lenguaje, una historia o una interioridad. (...) Nuestro propósito es hacer a esa persona visible para si misma. Si el profesor se conforma con sumergirse en el sistema, si consciente en ser definido en lo que se supone que es por el punto de vista de los otros, entonces abandona su libertad de ver, de entender y de significar por sí mismo (p. 85).

Questões sobre educação, sobre formação docente sempre se mantêm abertas no âmbito ideal: ideal de escola, ideal de professor, ideal de aluno, enquanto que estes personagens na realidade mesma não são contemplados. Há uma idéia, um estereótipo, um modo-de-ser professor definido no imaginário social:

Eis como existem coisas que um professor faz – e outras que não faz. Usar óculos, ser carrancudo e empertigado. Afogar-se e suar desesperadamente num terno e gravata. Falar num jargão convencional e altamente ‘erudito’ – coisas que cabem, mas não convêm. Outras, nem tanto. (GOMES, 1977, p. 15)

Encarnando este papel e este lugar, o professor vai tomando espaço na Academia – lugar de gente séria, de se falar de coisas sérias – camuflando o que há por baixo desta máscara de que é investido socialmente. Mal se sabe quem é o professor a sua frente, como chegou a ser o que é, de que forma se constituiu e se constitui a sua história, a sua vida. Curioso pensar que, ao visitar-se um

médico ou um dentista, um fisioterapeuta, procura-se indicação, procura-se saber referências de conhecidos que já usufruíram de seu trabalho, a fim de que maior segurança se tenha ao entregar-se a um tratamento. E quanto ao professor? Buscam-se referências *a priori* quanto a sua formação, a sua concepção de mundo, a sua maneira de entender a educação, a seus projetos e esperanças? Ou buscam-se escolas renomadas, de referência na comunidade, quiçá no estado? A quem entregar-se, seus desejos, anseios, prováveis medos e receios, a quem entregá-los, afinal? Saberá este docente tratá-los respeitosa, dialógica, amistosamente? Não se trata de falar – não pelo desinteresse no tema, mas por não contemplar este tópico dissertativo – sobre a relação professor-aluno, sobre a inapropriação hierárquica que alguns professores ainda cometem, impedindo uma relação próxima e mais efetiva com seus alunos. Não se trata de falar disto, aqui, mas de deixar esta questão sobre o modo nebuloso ou secundário com que se olha o professor e a sua história, seu modo de ser no mundo, suas perspectivas e possibilidades.

Docente é “aquele que está desenvolvendo um processo de ensinar” (RIOS, 2003, p. 53), é no seu exercício que o professor se vai constituindo. Rios (2003) se detém no significante *docente*, conjugado no particípio presente, para pensar a docência como este ser em exercício – um ensinante. A autora se (e nos) põe uma questão: “Como os saberes da docência podem auxiliar o professor na direção de uma atuação competente?” (p. 56). Numa versão reformulada e, quiçá, complementar desta questão, coloca-se outra sobre formação de professores, sobre a maneira como, na formação universitária – foco deste trabalho – poderão ser possibilitadas/promovidas experimentações de si. Através de leituras e veiculação de conhecimentos e teorias, em programas de formação inicial,

continuada, em serviço, etc.? Em considerações de Pereira (no prelo), os textos-chave da Educação nos últimos anos do século XX formaram educadores pouco investidos reflexivamente em sua formação profissional, à medida que os dirigia a uma visão uniforme e uníssona da atividade docente:

Cada tempo tem os seus *heróis*, tem os autores da moda, tem as palavras de ordem, os emblemas. Cada época levanta seu estandarte. E os professores pesquisadores, transitando por esse campo magnético amplamente dinâmico que é o ambiente acadêmico, acabam praticando modos de olhar a sua própria prática, acabam exercitando juízos de valor com base em idéias, princípios, valores, conceitos e definições tomadas com status de verdade instrumental, a partir de textos publicados por outros intelectuais. (p. 03)

Assim é que o discurso de muitos professores parece um *déjà vu* literário, já lido n'algum outro lugar, de forma muito semelhante. A maneira como alguns textos e autores vão se tornando centrais e em torno dos quais uma ideologia vai sendo disseminada bloqueia a possibilidade de uma formação voltada para a história pessoal do docente, para seu modo particular de ver/entender/conceber a realidade e formular seus valores, de refletir sobre seu arsenal de crenças e repensá-lo. Atracado em teorias que formulam um modo único de pensar a educação, a realidade, o entorno, o sujeito vai esquecendo-se de pensar por si, de voltar-se a suas próprias idéias e conjecturas, abdicando, talvez sem real noção, de uma ação efetiva sobre as coisas, já que deixa de interferir nelas sob jugo próprio. A produção acadêmico-científica, que gera uma série de publicações consumíveis, é publicada por milhares de investigadores da Pedagogia e das Ciências da Educação, que

alimenta e se alimenta de práticas concretas de professores e de outros discursos já tornados públicos e legitima-se por meio de uma reflexão sobre eles. Desse modo, proliferam deveras as referências mútuas, cruzadas ou repetidas entre textos-chave de autores-chave, portadores

de idéias-chave servindo de base para essa matriz. Vemos a discussão em torno da formação e profissionalização docente tornada dependente das estratégias de construção de saberes pedagógicos instrumentais, isto é, vemos a contaminação dos saberes profissionais por um dispositivo que mais produz *unidade de discurso* do que reflexão sobre a prática (PEREIRA, no prelo, p. 06)

É preciso entender-se que “a máxima fidelidade a um mestre é abandoná-lo. É jamais deixar que seu pensamento vire fórmula vazia. Não deixar que a originalidade de sua intuição morra na esterilidade de um conceito” (GOMES, 1977, p. 97). Novamente em palavras de Pereira (no prelo):

Vai-se produzindo, pela repetição e pelo alinhamento teórico, um certo sulco na língua, condicionando a compreensão. As palavras e expressões passam a ter o sentido concedido por uma espécie de *vocabulário* ou *glossário*. Essa isotopia fabrica um sistema de significação quase estereotipado, um tipo de ‘legião de iniciados’ que se alinha e pensa parecido e repete o mesmo conjunto de postulados. (p. 06)

Ponczek (2002) ao tratar da maneira como estudantes de pós-graduação (especificamente os da área de Ciências Exatas) não têm sido incentivados por seus professores e orientadores à investigação científica em fontes originais, adverte sobre os riscos de tal conduta:

Este procedimento pedagógico, levado aos últimos estágios da formação de um cientista, faz com que este adquira um conhecimento parcial da ciência, sendo levado a acreditar, erroneamente, que no passado a evolução do pensamento ocorreu de forma linear até chegar, sem traumas, às idéias e práticas científicas em vigor, e que no presente estas mesmas práticas sejam as únicas possíveis e imagináveis. Criam-se, assim, no seio das academias, técnico-cientistas altamente competentes para a resolução de problemas da ciência em vigor mas que, por outro lado, em momentos de crise, serão pouco capazes de questionar criticamente uma ciência a qual se habituaram a perceber como eterna (p. 25).

O fortalecimento do conhecimento pelo aluno, a segurança em lidar com os conteúdos e, principalmente, a compreensão histórica do trajeto científico de tal conhecimento, são fatores imprescindíveis na formação acadêmica, para que o aluno entenda a maneira como o conhecimento é gerado, e que se sinta, então, capaz de produzi-lo, reinventá-lo. Ao invés de consumir resumos de grandes e importantes teorias ou de incorporar ao discurso outras tantas falas de grandes teóricos da área, marcadas pela repetição de sua audiência, ao aluno deve ser promovido um ambiente de descobertas, em que suas curiosidades ganhem espaço e dimensão próprios, em que pouco a pouco ele vá montando, junto com tanto já lido e ouvido e visto, o texto de seu próprio conhecimento.

A maneira como a Academia e o filosofar brasileiros têm, historicamente, sido invadidos por uma maneira exterior de produzir ciência foi tratada por Gomes (1977), ao desenhar a realidade acadêmica brasileira, em que o dito não é o importante, mas a maneira de dizê-lo, cujo palavrório corresponde a padrões consagrados. O autor, irônica e divertidamente, critica o modo brasileiro de filosofar, de fazer ciência. Dentre muitas, esta passagem textual sinaliza este aspecto:

Atado à camisa de força que vem a ser o espírito afirmativo, o pensamento pode exercer-se entre-nós desde que se comprometa a nada dizer, a não negar. Que seja apenas afirmativo. Ou seja, o pensamento pode existir entre-nós sob a condição de não pensar. Ou: de não existir. (GOMES, *ibidem*, p. 75)

Neste sentido, volta-se à questão formulada linhas acima, indagando-se como, na formação universitária, pode-se pensar na construção de um modo diverso de se pensar a realidade, de se pensar a formação docente e humana? Como

quebrar/barrar este modo de se produzir pesquisa, de se formar docentes, em considerando que “vir a ser professor, em última análise, significa uma diferença na história de cada sujeito. E, para fugir da captura pelo estereótipo formal, do identitário, é cada vez mais fundamental assumir o risco da experimentação de si” (PEREIRA, 1996, p. 16). Em concórdia com estas idéias, Larrosa (2003) assim define o ser professor:

(...) o professor não oferece uma verdade da qual bastaria apropriar-se, mas oferece uma tensão, uma vontade, um desejo. (...) o professor domina a arte de uma atividade que não dá nada. Por isso, não pretende amarrar os homens a si mesmos, mas procura elevá-los à sua altura, ou melhor, elevá-los mais alto do que a si mesmos, ao que existe em cada um deles que é mais alto do que eles mesmos (p. 11).

O objetivo e o alcance de um professor se sustentam em sua possibilidade de pôr magia nos olhos de seus alunos, de ensinar-lhes a olhar o que não fôra visto ainda, ou a olhar o mesmo, como se novo o fosse. “Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra”: assim Rubem Alves (2002) capturou-me, na primeira página, antes mesmo da introdução de seu *Alegria de Ensinar*. Não é de outra maneira que a concepção de professor é aqui tratada – como um fazer-se constante, em cujo processo está o prazer de descobrir-se e de descobrir o mundo. Segundo Larrosa (2003):

(...) na formação, a questão não é aprender algo. A questão não é que, a princípio, não sabemos algo e, no final, já o sabemos. Não se trata de uma relação exterior com aquilo que se aprende, na qual o aprender deixa o sujeito imodificado. Aí se trata de se constituir de uma determinada maneira. (...) Trata-se de uma relação interior com a matéria de estudo, de uma experiência com a matéria de estudo, na qual o aprender forma ou transforma o sujeito. Na formação humanística, como na experiência estética, a relação com a matéria de estudo é de tal natureza que, nela, alguém se volta para si mesmo, alguém é levado para si mesmo. (p. 52)

A experiência estética como formadora docente, implicada na formação do professor de maneira a permitir-lhe experienciar sentimentos que em sua vida ordinária não experimentaria, viabiliza o encontro do sujeito consigo mesmo, na medida em que o põe, desnudo, diante de si. Ao referir-se à arte como uma via de ensino e de alternativa para lidar com estas maneiras variadas de se mirar um objeto e/ou um acontecimento já conhecido, Greene (1995) coloca que:

El profesor que se sienta atraído por esa dirección puede perfectamente encontrar conexiones entre su esfuerzo como enseñante y su esfuerzo por ver más allá. Sensiblemente comprometido, quizás averigüe que no puede tomar una posición rigurosa o patrimonialista hacia la pintura. Pero puede que esté ganando oportunidades para que aquéllos a los que enseña sean también capaces de ver, no a través de sus ojos, sino a través de ellos mismos (p. 123).

Neste sentido, lida-se não com o intelecto, com uma educação conceitual, de idéias, racionalizante, mas com maneiras de fruição, em que o sujeito é convidado, através de seus sentidos, a experienciar os acontecimentos. A professoralidade é, assim, bem diversa de identidade profissional, é “uma diferença produzida no sujeito, (...) é um estado em risco de desequilíbrio permanente. Se for um estado estável, estagnado, redundaria numa identidade e seu fluxo seria prejudicado” (PEREIRA, 1996, p. 35). Um professor, que seja especialmente um formador de outros professores, lida com a maneira como um sujeito vai penetrar no mundo de outro, entranhando palavras e gestos e vozes pelos ouvidos de outrem, como a atizar uma coisa qualquer do desejo deste. E ele mesmo é um destes que, pelas palavras, adentram outros tantos universos subjetivos, em diálogo, em construção de uma maneira individual de se formar docente. Uma imagem larrosiana do professor:

(...) alguém que conduz alguém até si mesmo. É também uma bela imagem para alguém que aprende: não alguém que se converte num sectário, mas alguém que, ao ler com o coração aberto, volta-se para si mesmo, encontra sua própria forma, sua maneira própria (LARROSA, 2003, p. 51)

O professor é um sujeito que se faz indefinida e incansavelmente, pensando-se a si e aos seus pares, a sua prática e aos aprendizes diante de si, às variadas maneiras de mirar o mundo e às inumeráveis possibilidades de remirá-lo. Pereira (2006) considera que ser professor

É um modo de ser de um sujeito que, tendo vivido um dado quadro existencial, se põe como sujeito educante, que educa, que forma sujeitos. É uma diferença de si que ele acolhe. A formação acadêmica vai, em última instância, instrumentalizá-lo, podendo legitimar e institucionalizar sua escolha. Pensar, portanto, o processo de formação do professor passa, a meu ver, por pensar o processo de produção de si, do sujeito (p. 51-52).

Assim, pensar na estética da professoralidade, no modo como a formação docente se dá por meio de uma imersão subjetiva do sujeito, buscando sua própria e intransferível história, acende um alerta na direção de viabilizar meios através dos quais este tipo de experiência possa acontecer. Já que se trata de formação universitária docente, pensar-se em vias de experimentação no ambiente acadêmico, penetrando no modo de fazer ciência, no modo de veiculá-la, na maneira de incentivá-la, na forma como a universidade lida com o conhecimento, ou seja, penetrando no mais recôndito cadinho da formação que se pretende humana. Em palavras de Rios (2003),

É preciso resgatar o sentido da razão que, como característica diferenciadora da humanidade, só ganha sua significação na articulação com todos os demais 'instrumentos' com os quais o ser humano se relaciona com o mundo e com os outros – os sentidos, os sentimentos, a memória, a imaginação. (p. 45)

A maneira como esta colocação pode se transformar em proposta de uma educação voltada aos sentidos, ao sensível, à dimensão estética do homem é o grande e nodal ponto deste trabalho. De que modo(s) a Educação se voltará a este aspecto humano – estético – num momento em que o intelecto/racionalizante (ainda) é a razão-de-ser do ensino? E não se trata de enumerar modos de ensinar ou maneiras de se fazer uma aula interessante e incomum, pois não se trata de focar a metodologia do ensino, mas ampliar o enfoque sobre a Educação, sobre a maneira como se a tem pensado e de como se tem posto o homem imbricado com ela. Metodologias e modos-de-fazer surgirão, serão inventados por cada docente, à medida que seja considerada sua condição primeira e essencial: sua subjetividade. Esta também a preocupação de Pereira (1996):

Repensar a formação de professores passa, a meu ver, necessariamente, por considerar a condição humana em sua peculiaridade, isto é, como sujeitos subjetivados no interior de práticas coletivas, institucionais e sociais. (...) Não se trata de simplesmente trabalhar em torno de teorias e organizar uma nova proposta metodológica e curricular: isso seria um marca-passo reiterativo do estado de coisas que está já aí (p. 49).

Em favor de um elogio à condição humana, de um convite a sua presença na esfera educacional (e nas instituições implicadas – universidades, faculdades, escolas), este trabalho se volta. Não se pretende traçar planos de curso ou modos de se fazer uma aula, partindo de indicações de obras literárias, filmes ou de lista de artistas plásticos e suas obras, para que docentes norteiem suas aulas. Não. Não se trata de elencar modos-de-feitura ou dicas de preparação para uma aula estética (afinal, o que seria uma aula estética?). Este trabalho pretende acender uma luz qualquer sobre a educação, ampliar o foco sobre a dimensão – humana – sensível no ambiente universitário, tornando visível aos homens o que está ao

seu entorno. A pretensão deste trabalho é promover uma discussão/reflexão sobre a importância da dimensão estética na educação, *locus* de formação do homem. Sim: pretende-se, num momento seguinte, que esta discussão refletida desemboque numa ação efetiva no âmbito educacional – o que não se restringe à confecção de planos de curso, de disciplinas ou de apresentações de conteúdo voltados a listas de obras de arte a serem utilizadas em aulas de ensino superior. Ação significa movimento: que estas palavras e estas proposições movimentem a reflexão daquele que se fará, que se tem feito, docente; que movimente em cada um a preocupação e a atenção sobre o mundo, sobre seu entorno; que os façam assumir suas próprias palavras, assumindo sua história, sua prática, seu fazer e ser docentes. Caminhemos linhas abaixo com este vislumbre de proposta em foco.

4. ARTE E EDUCAÇÃO

*"O que você acha que é um artista? Um imbecil que, se é pintor, só tem olhos?
 (...) Pelo contrário, ele é também um ser político, constantemente atento aos dilacerantes,
 ardentes ou doces acontecimentos do mundo (...).
 Não, a pintura não é feita para decorar apartamentos (...).
 É um instrumento de guerra ofensiva
 e defensiva
 contra o inimigo"
 (Pablo Picasso, 1945)*

4.1. Arte como leitura de mundo

*"(...) Só que ninguém poderá ler no esgarçar destas nuvens
 a mesma história que eu leio, comovido"
 (Ferreira Gullar)*

A leitura do mundo, segundo Paulo Freire (2002), é precedente à das palavras, que acontece quase como consequência daquela. Ao narrar sua experiência de alfabetização, Paulo Freire (2002) fala do seu encantamento em desvendar o significado das letras, sentado no chão do quintal de casa, rodeado por mangueiras, ao som dos pássaros: "O chão foi meu quadro-negro; gravetos, o meu giz" (p. 15). Leitura seria, portanto, de acordo com estas considerações, o modo particular com que o sujeito apreende o mundo, a realidade que o circunda e o contexto no qual está imerso. Outra consideração, também, pode-se fazer sobre a experiência narrada por Paulo Freire (2002): ele pôde transformar o chão no qual pisava na lousa em que se desenham letras; pôde olhar para gravetos, pedaços pequenos e finos de madeira, e imaginá-los giz, instrumento de escrita. Sua visão transcendeu a real significação das coisas e deu-lhes outro sentido. Leitura é isto: olhar o habitual e vê-lo diverso; e ir além. Esta capacidade de voltar o olhar ao objeto, re-significando-o é princípio da arte:

A arte aumenta 'a dificuldade e a duração da percepção', descreve o objeto 'como se o visse pela primeira vez' (como se não existissem já fórmulas para o descreverem) e o fim da imagem não é tornar mais próxima da nossa compreensão a significação que veicula, mas criar uma percepção particular do objeto. (ECO, 1997, p. 70)

O processo de desarticulação da percepção – característica das artes, em geral – é possível devido à particularidade proposta pela arte: transgressão do código vigente. Eco (1997), ao se referir à mensagem com função estética, afirma o caráter de ambigüidade que deve existir, a fim de pôr o código em desordem, possibilitando um conseqüente choque de compreensão no fruidor e tornando não imediata a interpretação do visto. Considerando isto, o autor propõe o termo *ambigüidade produtiva*, que solicita o leitor a um esforço interpretativo, à medida que lhe permite encontrar pistas textuais que irão direcionar a decodificação da mensagem, em meio à aparente desordem. É como se o artista deixasse rastros de compreensão sobre sua obra sem, entretanto, fechar o caminho reduzindo a apenas uma trilha; ele deixa possibilidades de bifurcações, que serão escolhidas por cada fruidor, em seu momento de deleite e segundo suas experiências e particularidades enquanto sujeito. Sobre isto Eco (1997) discorre:

O efeito de estranhamento ocorre desautomatizando-se a linguagem: a linguagem habitua-se a representar certos fatos segundo determinadas leis de combinação, mediante fórmulas fixas. De repente um autor, para descrever-nos algo que talvez já vimos e conhecemos de longa data, emprega as palavras (...) de modo diferente, e nossa primeira reação se traduz numa sensação de expatriamento, numa quase incapacidade de reconhecer o objeto (...). (p. 64)

A obra artística, segundo o autor, é aberta, o que equivale a dizer que não há um sentido único, acabado, pré-definido, ao qual o fruidor deverá chegar após entrar em contato com tal obra. A polissemia da obra carrega em si muitas e diferentes

possibilidades de entendimento, permitindo que o fruidor preencha as lacunas, fissuras deixadas pelo autor. Sobre isto, segue a citação:

Mas, sem dúvida, as possibilidades comunicativas de uma obra de arte bem realizada são praticamente ilimitadas e também relativamente independentes do gosto dominante. Isso significa que nem todos verão a mesma coisa numa obra de arte, ou que nem todos vão fruí-la do mesmo modo. As respostas individuais diante dela podem ser inumeráveis e apresentar ou não uniformidade de gostos. Mas o importante não é essa uniformidade, mas a possibilidade que se abre a novas interpretações, a novos modos de fruir a obra. Aqueles que fruem uma mesma obra de arte (p. e., os ouvintes de Beethoven) não são como membros de uma seita ou adeptos de uma mesma crença. Constituem, todavia, uma comunidade vinculada por um interesse comum e aberta no tempo e no espaço. (ABBAGNANO, 1998, p. 374)

Barthes (2004), ao notificar sobre o verbete prazer/fruição, confessa que:

Se leio com prazer essa frase, essa história ou essa palavra, é porque foram escritas no prazer (esse prazer não está em contradição com as queixas do escritor). Mas e o contrário? Escrever no prazer me assegura – a mim, escritor – o prazer de meu leitor? De modo algum. Esse leitor, é mister que eu o procure (...), *sem saber onde ele está*. Um espaço de fruição fica então criado. Não é a ‘pessoa’ do outro que me é necessária, é o espaço: a possibilidade de uma dialética do desejo, de uma *imprevisão* do desfrute: que os dados não estejam lançados, que haja um jogo (p. 09).

A obra artística só existe quando o fruidor está em cena, existe *nele*. Não basta ler uma obra, assistir a um filme ou a uma peça: há que se dispor, há que se ter uma postura/atitude de fruição, para apreciação da obra. Em se referindo à obra literária, Barthes (*ibidem*) refere-se ao prazer da leitura como marcada por rupturas, como se houvesse duas margens traçadas:

uma margem sensata, conforme, plagiária (trata-se pela escola, pelo uso correto, pela literatura, pela cultura), e *uma outra margem*, móvel, vazia (apta a tomar não importa quais contornos) que nunca é mais do que o lugar de seu efeito: lá onde se entrevê a morte da linguagem (p. 11-12).

A abertura da obra artística possibilita justamente esta *outra margem*, que tomará os contornos a depender de quem a frua. Não se trata de anarquia de interpretação ou de fruição, visto que há, como posto acima, uma linha mestra de base, como se o fruidor não pudesse se afastar deveras dela, a perigo de seguir um caminho paralelo à obra: jamais encontrando qualquer ponto em comum com esta e, inevitável e fatalmente, inviabilizando a própria fruição. Não se lerá Machado de Assis como quem lê Jorge Amado: há uma linha mestra, nas entrelinhas, que guia a leitura para o contexto da época de cada escrita, que indica ao leitor uma direção; o sentido este que o dê.

A intenção, na obra de arte, se assim pode-se falar, não é a do autor, mas a de quem a frui: “o objetivo da imagem é criar uma percepção particular do objeto, criar uma visão e não o seu reconhecimento” (CHKLOVSKI, 1917, p. 50). Esta sensação de estranheza diante do já conhecido provoca, no fruidor, a necessidade de reconsiderar a mensagem, transportando-a a um novo lugar, de onde possa mirá-la. Deste lugar novo é que emerge um novo homem, pois o objeto descrito – e previamente conhecido – tornou-se uma descoberta surpreendente: um objeto visto sob ângulo jamais suposto. Neste aspecto, a arte possibilita ao sujeito viver sentimentos e experienciar sensações que em seu cotidiano não o faz, devido à organização prévia das coisas. Por exemplo, ao assistir a uma peça teatral dramática, o sujeito chora a dor do personagem, sobressalta-se com as cenas, assusta-se e, não infreqüentemente, entristece-se ou irrita-se com o enredo ou o destino de seu personagem eleito. Estas sensações levam o sujeito a uma outra esfera de vivências e o ensinam a viver as dores (neste caso específico do Drama) que, em sua vida diária, não vive. Estas dores o ensinam sobre si. Eco (2001), ao referir-se à Literatura, afirma:

A função das narrativas imodificáveis é justamente essa: contrariando nosso desejo de mudar o destino, nos fazem experimentar a impossibilidade de mudá-lo. E, assim, qualquer que seja a história que elas contem, contarão também a nossa, e é por isso que as lemos e as amamos. Precisamos de sua severa lição 'repressiva'. (...) As histórias 'já feitas' nos ensinam também a morrer. Creio que essa educação para o fado e para a morte seja uma das principais funções da Literatura.

O convite a experimentar sentimentos e sensações pouco vividos é, em si, um convite ao sujeito dispor uma lupa sobre os acontecimentos que ora não o admirava ou lhe despertava atenção. É como se os acontecimentos acontecessem no mundo, sem qualquer ligação ou relação com o sujeito, até que algo o toque e o faça percebê-la: "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, o que acontece, ou o que toca. A cada dia passam muitas coisas porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece" (LARROSA, 2001, p. 02). Ratificando uma idéia já exposta capítulo anterior, todo acontecimento no mundo é um potencial de acontecimento no homem, e isto faz-nos pensar no porquê de muitos dos dias passarem-se sendo que pouco se nos passe. Talvez o próprio Larrosa (*ibidem*) apresente uma compreensão para este fato:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (p. 04).

Parece que o autor estava em diálogo com a in-sensibilização contemporânea que discutimos nas páginas iniciais deste trabalho: a aceleração pós-moderna nos apressa o passo, nos desritma do compasso com o outro, nos põe a mirar um único e bem determinado foco – para que o tempo não corra antes de conseguirmos terminar nossas atribuições diárias. Neste sentido, a fruição de arte seria o momento que possibilitaria a quebra de sentidos e a construção de novos, na medida em que permitiria a transcendência da realidade, convidando o sujeito a inaugurar a visão das coisas. Em se tratando, especificamente, da Literatura, cita-se Iser (1996): “Mesmo quando um texto literário não faz senão copiar o mundo presente, sua repetição no texto já o altera, pois repetir a realidade a partir de um ponto de vista já é excedê-la” (p. 11). Nesta direção, a leitura de mundo, provocada pela desestabilização da fruição da obra artística, dá-se quando o sujeito, forçado pela necessidade de organizar a experiência caótica que a arte lhe proporcionou, reformula sua percepção, conferindo novos sentidos ao vivenciado. Em nome do elogio à experiência, lembra-se de que

nessa lógica de destruição generalizada da experiência (...) os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça. Não somente (...) pelo funcionamento perverso e generalizado do par informação-opinião, mas também pela velocidade. Cada vez mais estamos mais tempo na escola (e a Universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola) mas cada vez temos menos tempo (LARROSA, 2001, p. 03-04)

O saber da experiência é aquele encarnado no sujeito, não exterior, posto como verdade e assimilado. Um adendo que se faz: não se propõe a idéia de que toda e qualquer experiência tenha este lugar e esta conotação de um saber encarnado.

Acaso assim se pensasse recair-se-ia no *achismo*¹⁷ que recheia tantos discursos pretensamente sérios e meramente pomposos. Fala-se, aqui, da experiência vivida, sentida (tendo feito sentido), da reflexão e não ingenuidade diante dos acontecimentos que se nos passam. Larrosa (*ibidem*) esclarece:

Esse é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece (p. 07).

Que a arte seja, dentro da universidade, como um perturbador inseto a zumbir, ficando no encalço de toda proposta de educação, lembrando a todos que poderá ser ela uma via de experimentação estética, uma maneira de ler o mundo, fazendo retornar ao homem o que lhe é próprio: o sensível e sua própria história. Pois esta leitura de mundo, que desmonta o visto e o vê como se pela primeira vez, não é privilégio de artistas, seres povoados de mistérios e dons que lhes permitem expressar a vida tão belamente.

"O que o poeta quer dizer
no discurso não cabe
e se o diz é pra saber
o que ainda não sabe" (GULLAR, 2001, p. 450)

Leia-se *poeta* como o cidadão comum, o cobrador do ônibus, o cunhado do avô, o vizinho da direita, a moça que trabalha na casa de família, a filha da secretária, a namorada do colega de trabalho... Não há que mitificar o homem poeta, tão-somente homem comum que é. É o Drummond-funcionário-público, é o Euclides-da-Cunha-coronel-do-Exército, é o Álvares-de-Azevedo-estudante-de-Direito, é o

¹⁷ Expressão referente à maneira como muitas pessoas falam a respeito de conhecimentos nos quais são leigos, fazendo inferências: "Eu sinto que na Educação deveria haver mais afeto".

Manoel-de-Barros-advogado. A poesia aparece naqueles momentos em que os olhos vêm para além das coisas; não aparece em seres iluminados, dotados de um aparelho extra-sensorial. Porque a poesia não está na pessoa, mas na circunstância. Na circunstância de um luto, de uma conquista, de um erro fatal, de um milagre! A poesia é de todos. De cada um. Pública. Alcançável.

4.2. Educação estética

*“Onde está a poesia?
indaga-se por toda parte.
E a poesia foi à esquina comprar jornal”
(Ferreira Gullar)*

Invariavelmente confunde-se educação estética com arte-educação, dando a uma e outra conotações similares e contribuindo para a idéia de que sejam termos equivalentes, como sinônimos. Entretanto, há que se distinguiem tais esferas, assinalando suas singularidades e os pontos em que se cruzam e se reforçam. Para tanto, faz-se importante percorrer, introdutoriamente, as linhas por onde a Estética chegou à contemporaneidade e ao casamento com a educação, de que este trabalho trata, bem como apontar as características da junção entre arte e educação. Em assim delineando o subcapítulo, mesclar-se-ão traçados sobre educação estética e outros sobre arte-educação, para que, ao final, o leitor consiga vislumbrar uma e outra.

Iniciando a definição da maneira mais comum (e necessária): *Aesthesis* é expressão grega, cuja significação refere-se à esfera senso-perceptiva humana, que indica a capacidade de construir o conhecimento através dos sentidos. O termo *Estética* foi o substantivo introduzido por Baumgarten, no *Aesthetica*, em

meados do século XVIII, para designar a doutrina do conhecimento sensível, distinguindo-se, assim, os objetos sensíveis (artísticos) dos conceituais (racionais). Atualmente o termo tem sido usado com a conotação referente à moda, a atribuições físicas que, seguindo as convenções ditadas, são consideradas belas. O termo permanece relacionado à noção de beleza, seja ela ligada ao bem (como na filosofia grega), seja ligada a modelos magérrimas que incorporam o ideal de beleza física.

Estética é historicamente o nome dado à teoria da arte e envolve os debates a respeito de se a beleza é ou não uma propriedade das obras de arte ou uma resposta subjetiva dos espectadores, e a respeito da relação do belo com a verdade e o bem (CULLER, 1998, p. 39)

Beleza, belo, estética, sensível, bem, arte, são conceitos que têm interligações estreitas. Eco (2004) pontua que “parece que, neste sentido, aquilo que é belo é igual àquilo que é bom e, de fato, em diversas épocas históricas criou-se um laço estreito entre o Belo e o Bom” (p. 08). No entendimento de Pareyson (1997), ao intentar definir o termo,

a estética é filosofia justamente porque é reflexão especulativa sobre a experiência estética, na qual entra toda experiência que tenha a ver com o belo e com a arte: a experiência do artista, do leitor, do crítico, do historiador, do técnico da arte e daquele que desfruta de qualquer beleza (p. 05).

Mais adiante o autor explica:

(...) não é estética aquela reflexão que, não alimentada pela experiência da arte e do belo, cai na abstração estéril, nem aquela experiência de arte ou de beleza que, não elaborada sobre um plano decididamente especulativo, permanece simples descrição (*ibidem*, p. 08).

Neste sentido, estética se refere à experiência da arte, sua fruição, cuja reflexão esteja implicada. E é desta maneira que será aqui abordada: entendendo-a enquanto a dimensão humana referente ao sensível, enquanto a relação que o homem estabelece com o ambiente, com a realidade, com os fatos diários, sustentada pela sensibilidade, que possibilita a leitura polissêmica do mundo, bem diversa da habitual e cotidianamente realizada pelo indivíduo.

A preocupação com a esfera sensível do homem associada à educação como formativa do sujeito promove o casamento entre educação e arte, cujos herdeiros são os termos arte-educação e educação estética. Sob os impactos da Revolução francesa, Schiller acreditava que caberia ao homem, a uma nova humanidade, criar o estado moral e não o contrário. Em sendo assim, ele publicou, no século XVIII, *Cartas sobre a educação estética da humanidade*, obra na qual foi traçando, ao longo de 27 cartas, a necessidade de serem educados dois aspectos imprescindíveis e essenciais no homem – a razão e a sensibilidade. Ele propôs a educação do sensível como via complementar à educação intelectual, criticando a subordinação da sensibilidade às faculdades racionais, afirmando que a relação deveria ser recíproca, ou dar-se-ia a cisão do homem¹⁸. Ambas as dimensões (razão e sensibilidade) deviam ter seu espaço e estarem em harmonia (e não em subordinação). Ao tratar do homem moderno, assinala:

Eternamente acorrentado a uma pequena partícula do todo, o homem só pode formar-se enquanto partícula; ouvindo eternamente o mesmo ruído monótono da roda que ele aciona, o homem não desenvolve a harmonia de seu ser, e, em lugar de desdobrar em sua natureza a humanidade, tornou-se mera cópia de sua ocupação, de sua ciência (SCHILLER, 1963, p. 48)

¹⁸ Importante atentar à época histórica em que tal publicação (e preocupação) ocorreu: século XVIII, no seio de todas aquelas descobertas e revoluções no campo da Física, abordadas no tópico 1.1.

O racional e o sensível seriam, na concepção schilleriana, os dois impulsos básicos do homem, que não deveriam ser excludentes ou contrários um ao outro, senão mutuamente convivas. O sentido estético, “o terceiro caráter” do homem, teria esta função conciliatória. Para o autor,

A educação do sentimento, portanto, é a necessidade mais urgente de nosso tempo, não somente por ser um meio de tornar ativamente favorável à vida o conhecimento aperfeiçoado, mas por despertar ela mesma o aperfeiçoamento do saber (SHILLER, *ibidem*, p. 56)

Outra colocação de Schiller (*ibidem*) a respeito da necessidade de uma educação sensível consiste num alerta à importância de o homem ser sensível ao outro, para que melhor o possa entender e com ele conviver. Em suas palavras:

Por louváveis que sejam nossos princípios, não poderemos ser razoáveis, bondosos e humanos se faltar a faculdade de aprender fiel e verazmente a natureza do outro, se faltar a força de nos empenharmos em situações estranhas, de tornarmos nosso o sentimento alheio (*ibidem*, p. 75).

Vê-se como no século XVIII a preocupação com a educação do sensível, voltada para a dimensão estética (conhecimento através dos sentidos), era pensada. Compreendendo o termo *sensível*, segundo o Dicionário de Filosofia (ABBAGNANO, 1998), tem-se que é ele “1. (...) objeto do conhecimento, assim como o ‘inteligível’ é objeto do conhecimento intelectual. (...) 2. Aquilo que tem a capacidade de sentir. (...) 3. Quem tem a capacidade de compartilhar as emoções alheias ou de simpatizar” (p. 872). Desta forma, o conhecimento através dos sentidos, a educação da sensibilidade, é um campo a que se deve voltar-se quando a necessidade de refletir e agir sobre o mundo contemporâneo, tamanha

a in-sensibilização em que se encontra, faz-se gritante. Pino (2006) refere-se ao sentido estético e a sua implicação com a educação:

(...) pressuponho que se trata de um 'sentido' que tem que ser constituído no indivíduo humano porque, embora esteja prenunciado na *biogenética humana*, ele não acontece nem pela ação de qualquer mecanismo inato, nem por obra da hereditariedade. Ele, como tudo o que é especificamente humano, tem que ser objeto de formação, daí a sua relação com a educação (p. 60).

Assim como o intelecto é educado, também os sentimentos podem sê-los. Um alerta, para fins de desfazer mal-entendidos quaisquer, é feito por Duarte Júnior (2003), ao sinalizar uma distinção importante a respeito do que se pretende ao falar em educação do sensível, a que este tópico de agora pretende prestar, igualmente, esclarecimento:

Contudo, não nesse sentido um tanto desvirtuado que a expressão parece ter tomado no âmbito escolar, onde vem se resumindo ao repasse de informações teóricas acerca da arte, de artistas consagrados e de objetos estéticos. Trata-se, antes, de um projeto radical: o de um retorno à raiz grega da palavra 'estética' – *aisthesis*, indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado. (...) Desenvolver e refinar os sentidos, eis a tarefa, tanto mais urgente quanto mais o mundo contemporâneo parece mergulhar numa crise sem precedentes na história da humanidade (p. 13-14).

A proposta de uma educação através da arte, do fazer artístico, foi proposta, na década de quarenta do século passado, por Hebert Read (1986), cuja crença versava sobre a viabilidade de, em pondo crianças e adolescentes em contato com obras artísticas, promover experiências estéticas, posto que entendia arte e educação de forma imbricada, tal como expõe:

(...) quando falo em arte, quero dizer um processo educacional, um processo de crescimento; e, quando falo em educação, quero designar um processo artístico, um processo de auto-criação. Como educadores, olhamos o processo do lado de fora; como artistas, o vemos por dentro;

e ambos os processos integrados constituem o ser humano completo (p. 12).

O autor cria que os sentidos necessitavam ser educados, e, para tanto, a arte serviria como instrumento, através do qual o sujeito seria convidado/instigado a criar e, nesta medida, criar-se. Entretanto, sua proposta não visava à formação de artistas,

(...) e nem ao menos críticos ou teóricos do fenômeno estético, desenvoltos em sua capacidade de encadear reflexões acerca de estilos, escolas e tendências, ou de discorrer sobre a história da arte. À luz de uma leitura acurada, seus escritos revelam, isto sim, uma preocupação bem maior com o sentir do que com o refletir, bem maior com a *estesia* do que com o *estetismo*, ainda que ali tais conceitos não sejam empregados de maneira explícita (DUARTE JÚNIOR, 2003, p. 183)

A preocupação com esta educação pela arte tornou-se, equivocada e posteriormente, uma preocupação com o ensino de artes nas escolas, movimento nacional que ficou conhecido como arte-educação. Em termos históricos, observa-se a maneira como a arte foi institucionalizada no Brasil, através da importação do modelo francês, sob o qual foi fundada, em 1816, a primeira Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, no Rio de Janeiro (BARBOSA, 1978). Em palavras de Duarte Júnior (2004):

Nosso projeto educacional esteve, desde o início, voltado à inculcação de valores pragmáticos; de valores que tinham a ver apenas com a produção de bens de consumo. Copiávamos (e copiamos) modelos de 'desenvolvimento' baseados em experiências de outras culturas e que, ao serem transplantados para cá, sofrem sérias distorções, gerando verdadeiros descalabros, especialmente educacionais (p. 79-80).

Os enfoques que se seguiram a esta implantação, responsável por disseminar entre o povo brasileiro a cultura europeia neoclássica¹⁹, transitaram pela letra da lei (LDB e PCNs), mantendo-se presentes, ainda hoje, nas discussões sobre o ensino de artes. Loponte (2005), problematizando a formação que ao arte-educador tem sido oferecida, desenha o seguinte retrato:

Com a difusão da chamada 'proposta triangular'²⁰ e, em parte, dos Parâmetros Curriculares Nacionais para Arte, além da fácil adesão acrítica de professores a alguns modismos pedagógicos, as vidas de artistas e suas obras acabam timidamente chegando às aulas de arte. Os 'modismos' logo são incorporados por um mercado editorial voltado aos docentes (endereçados preferencialmente aos mais despreparados), que investe pesado em livros didáticos com receitas práticas e fáceis para salvar qualquer professora em apuros (...) (p. 45).

A maneira consumista como alguns arte-educadores lidam com a arte, preocupados em entendê-la conceitual e intelectualmente os afasta da possibilidade de fruí-la, conhecendo, sensivelmente, o mundo e seu entorno. Este apartamento das esferas sensível e intelectual, como se vê, contribui para a maneira equivocada com que a arte é inserida nas escolas: como mais uma disciplina incluída no currículo. (E não se pretende estender o assunto, aqui, a outros fatores igualmente vinculados a esta problemática, qual sejam: a falta de formação específica para a docência na área; a destinação da disciplina como carga horária complementar no currículo, etc. Apenas os sinalizou para não se permita que uma leitura rápida da situação seja ingênua e considere apenas um viés do assunto). A que tipo de experiências estéticas os alunos (e os formandos) têm sido expostos? Que experiências a escola tem sido capaz de proporcionar-

¹⁹ O Brasil, a esta época, encontrava-se no período barroco – cujo grande representante da arte popular era Aleijadinho – que foi, paulatinamente, sendo concebido como um estilo menor de arte, desvalorizando a produção artística local.

²⁰ Proposta que, sumariamente, refere-se ao fazer artístico, à leitura de obra de arte e a sua contextualização. (Nota da pesquisadora, baseada na nota de rodapé de Loponte – 2005).

lhes? Silva (2004), ao relatar o trabalho que desenvolve com estagiários-universitários da graduação em Psicologia, pontua que:

Percebo que, se, ao entrar na faculdade o aluno tem algum interesse por atividades relacionadas à arte, ao longo do curso vai deixando-as de lado, por não considera-las importantes para a sua formação. Apenas alguns alunos continuam lendo poesia, vendo filmes (que fogem do padrão hollywoodiano), etc., o que deveria ser algo constante, presente durante os cinco anos da graduação. Somente dessa maneira é que se pode pensar em desenvolvimento pessoal e não apenas profissional (p. 198).

Retornando-se às questões acima formuladas e parecendo responder-lhes, ao focar a formação em Arte, Loponte (2005) relata que:

Em algumas situações, quando questionadas sobre seu contato com arte, as alunas afirmam nunca terem tido nenhum. Mas se perguntamos sobre as suas experiências estéticas domésticas, começam a surgir inúmeros relatos de trabalhos feitos por elas mesmas, ou por mães, avós ou tias. Embora esteja muito presente no cotidiano, há uma desvalorização intrínseca desta atividade. A estética doméstica é tão visível no cotidiano que se inviabiliza como uma prática social importante, passível de reconhecimento público fora do âmbito privado (p. 63-64).

O mito da genialidade, a falsa idéia de que há seres elevados, munidos da capacidade extraordinária de transformar sentimentos em pinturas, escritas, sons ou movimentos, com graça e beleza, apenas contribui para que experiências cotidianas, vividas por quaisquer de nós, sejam pouco observadas e confinadas à categoria de mero acontecimento privado. A experiência, tal como Larrosa (2001) descreve, como um acontecimento em *nós*, tem sido extirpada da educação, na qual dever-se-ia jogar

com a construção do sentido – do sentido que deve fundamentar nossa compreensão do mundo e da vida que nele vivemos. No espaço educacional comprometemo-nos com nossa ‘visão de mundo’, com nossa palavra. Estamos ali em pessoa – uma pessoa que tem seus pontos de vista, suas opiniões, desejos e paixões. Não somos apenas

veículos para a transmissão de idéias de terceiros: repetidores de opiniões alheias, neutros, objetivos. A relação educacional é, sobretudo, uma relação de pessoa a pessoa, humana e envolvente (DUARTE JÚNIOR, 2004, p. 74-75)

Onde está o encantamento nas coisas “vulgares”, nas pequenezas acontecidas nos dias que correm sobre nossos olhos e abaixo de nossos narizes? Por que a educação isentou-se (ou esqueceu-se) de estimular tais percepções, de estimular a educação desta dimensão humana? Como reivindicar sua presença na formação de quaisquer áreas de conhecimento?

Quando está em pauta esse saber sensível encerrado pelo nosso corpo, essa estesia que nos orienta ao longo da existência, inevitavelmente o fenômeno artístico deve vir à baila – não nos esqueçamos que estesia e estética originam-se da mesma palavra grega. Ou seja: é através da arte que o ser humano simboliza mais de perto o seu encontro primeiro, sensível, com o mundo. (...) Deste modo, a arte pode consistir num precioso instrumento para a educação do sensível, levando-nos não apenas a descobrir formas até inusitadas de sentir e perceber o mundo, como também desenvolvendo e acurando os nossos sentimentos e percepções acerca da realidade vivida (DUARTE JÚNIOR, 2003, p. 22-23)

Em considerando que a dimensão sensível é *humana* há que reivindicar uma educação que dela trate em todo e qualquer curso acadêmico, em qualquer nível escolar, em todo ambiente educacional. Sem privilégios e sem preferências²¹. O investimento numa educação do sensível acarreta o desenvolvimento de pessoas mais implicadas na realidade em que vivem, nas relações que estabelecem com os outros, consigo mesmas e da forma como o fazem. Recorrendo às palavras de Galeffi (2005), tem-se que:

²¹ O recorte que esta dissertação faz não se deve, pois, à falta de ânimo ou desejo da pesquisadora senão, principalmente, à consciência sobre a humildade científica, que delimita a intensidade de abrangência temática quando se trata de uma dissertação de Mestrado. Portanto, o foco escolhido refere-se à esfera universitária, à formação de professores.

Cada educador haverá de desenvolver-se esteticamente a partir da sua própria singularidade vivente, o que acarreta uma complexa trama de inter-relações aprendentes a serem experimentadas em atenção ao primado da vida, e não das coisas dadas e supostamente imperantes e dominantes. (...) E porque somos seres sensíveis e singulares, precisamos justamente aprender a ser para além das limitações mercadológicas vigentes, caso, ainda, queiramos cultivar e preservar valores humanos que não dependem das oscilações do mercado para se afirmarem como tais (...) (p. 03).

Uma educação estética se presta a abordar a beleza em cada aspecto da vida ordinária, seja ou não um grande acontecimento (afinal, quem o assim denominará?), conquanto seja-me “larrosianamente” acontecido. Segundo a ressalva de Hillman (1993):

(...) por reação estética não me refiro a embelezamento. Não quero dizer plantar árvores e ir a galerias. Não quero dizer nobreza, música de fundo suave, jardins bem cuidados – esse uso sanitizado e desodorizado da palavra estética que a destitui de seus dentes, língua e dedos. (...) A beleza é uma necessidade epistemológica; *aisthesis* é como conhecemos o mundo. (...) Assim, o que quero dizer por reação estética aproxima-se mais de um sentido animal da palavra – um faro para a inteligibilidade aparente das coisas, seu som, cheiro, forma, falar para e através das reações de nosso coração, respondendo a olhares e linguagem, tons e gestos das coisas entre as quais nos movemos (p. 20-21).

Perceber e integrar-se ao mundo, dispor-se a senti-lo e, então, ser capaz de respeitá-lo e por ele indignar-se, reivindicar, dada a visceralidade com que o concebe; amá-lo, ao outro, a si não por obrigação civil (respondendo às placas nos jardins públicos ou presas às pontes cidadinas, em que se lê: “Jogue lixo no lixo” ou frases congêneres); amar o mundo por entendê-lo parte, lugar, espaço, tempo de si, em que sua vida *acontece*: uma morada na qual pousa suas mais belas esperanças e desejos; em assim genuinamente sendo sensível, da contemporaneidade poderá esperar que se des-insensibilize.

5. NAS ENTRE-LINHAS: POR UMA EDUCAÇÃO ESTÉTICA

*“A coisa mais bela que o homem pode experimentar é o mistério.
É esta a emoção que está na raiz de toda ciência e arte.
O homem que desconhece esse encanto, incapaz de sentir
admiração e estupefação, esse já está, por assim dizer,
morto, e tem os olhos extintos”.*
(Albert Einstein)

5.1. Questões de fala e de letra²²

*“As palavras não vivem fora de nós.
Nós somos o seu mundo
E elas, o nosso.”*
(Octávio Paz)

Toda pesquisa tem seu próprio e descontínuo caminho que dificilmente qualquer outra virá a percorrer. Há, certamente, grandes e numerosas coincidências e pontos em comum por que toda pesquisa passa e que vai conferindo ao pesquisador um arsenal de experiências e aprendizados. É sobre este arsenal, que se me foi construindo nas idas e lidas com esta dissertação, que pretendo prosear linhas abaixo, não sem antes fazer uma introdutória nota sobre *Palavra, Fala e Escrita*. Poderá, à primeira vista, parecer estranho mas, ao fim, ver-se-á que tudo encontrará um lugar. E um sentido.

Longe da noção de comunicação com vistas a *emissor, destinatário, mensagem* e termos afins, a noção aqui veiculada sobre linguagem versa justamente sobre a possibilidade lingüística de reinvenção de si. Convidando Paz (1982) à discussão:

²² A este subcapítulo coube a apresentação metodológica da pesquisa realizada. A nota introdutória sobre palavra, fala e escrita responde, também, como complemento à compreensão do subcapítulo 3.1. Arte como leitura de mundo, já que tratará da possibilidade de a linguagem ser inventora da realidade, o que torna o sujeito autor de sua história/vida.

A palavra não é idêntica à realidade que nomeia porque entre o homem e as coisas – e, mais precisamente, entre o homem e seu ser – se interpõe a consciência de si mesmo. A palavra é uma ponte através da qual o homem tenta superar a distância que o separa da realidade exterior (p. 43).

O sujeito vai, a todo momento falante, inventando a realidade (em) que vive, transformando as palavras n'alguma coisa diversa do que há uma hora, há um dia atrás dissera. (Salvo os casos em que o sujeito está tão acostumado e disposto a manter-se na posição em que está, que mecaniza seu discurso, referindo as mesmas palavras, dispostas de maneira sempre igual, aos mesmos acontecimentos já tantas vezes narrados, como que salvaguardando-se de pensar-se a si mesmo. É quando o sujeito se cristaliza na fala, assegurando o modo como tem vivido e se relacionado com o outro; tornado mecânico e irrefletido, o discurso do sujeito não provoca um efeito de estranhamento e de viabilidade de invenção de si, ao contrário: mantém-no presa de sua própria vida. Isto é uma estratégia, ainda que o sujeito não esteja cômico disto, de proteger-se de qualquer mudança significativa em sua vida: ele opta por manter-se na rotina de seus dias). Segue-se, aqui, uma linha de pensamento que desemboca na noção da palavra enquanto metafórica, haja visto que

(...) se cada vocábulo apresenta simultaneamente um índice denotativo (literal ou referencial) e um índice conotativo (figurado ou polissêmico), a metáfora estaria implicada no ato mesmo de procurar traduzir em palavras os nossos pensamentos e sensações. Tudo se passaria como se o signo verbal fosse, por natureza, uma metáfora. Em suma, 'a metáfora é o princípio onipresente da linguagem' (MOISÉS, s/d, p. 325)

O homem, desatento às palavras, utilizando-as em sua roupagem apenas decodificadora de textos (denotativa) e não reveladoras de sujeitos (conotativa), automatiza sua percepção delas e, conseqüentemente das coisas a que aludem.

É certo que seria insuportável ao homem – e fatal à comunicação humana – adotar o caminho contrário: tornar as palavras não referenciais, abrangendo seu leque conotativo, polissêmico. Resultaria disso a total incompreensão entre os homens, levando-os a um dos fins: regresso à era pré-linguística ou extinção da espécie. Entretanto, como adverte Paz (1993), a poesia “nasceu de uma faculdade humana por excelência: a imaginação; pode quebrar se a imaginação morre ou se corrompe. Se o homem se esquecesse da poesia, se esqueceria de si próprio. Voltaria ao caos original” (p. 148). É assim que a realidade é criada/inventada pelo sujeito e não uma fatalidade determinada e inexorável à qual o homem tem-se que adaptar e conformar-se. Neste sentido, também, o mundo não é este que está posto aos olhos de qualquer um, mas o que está nas entre-linhas, e que urge por uma leitura particular do sujeito, implicada, comprometida.

E é neste sentido que toda pesquisa fala a respeito de seu pesquisador, quando este se vê às voltas com a escrita de seus aprendizados e de suas concatenações. Não lhe revela algo distante de si, senão dialogante consigo a todo momento, em cada etapa, desde a escolha de seus parceiros-sujeitos-de-pesquisa, passando pelos rabiscos em folhas soltas – de pensamentos visitantes em horas pouco convenientes – pelas exposições incansáveis do tema escolhido aos amigos e, mesmo, aos recém-conhecidos, pelas incertezas de foco teórico e recorte temático, até chegar aos esboços de escritas, rascunhos da escrita de agora. (E ainda neste momento em que escrevo, pergunto-me sobre as escolhas que fiz – e sigo fazendo – para tratar do tema, de sua extensão, de sua intensidade. Inevitavelmente, sigo escrevendo...). De forma igualmente doada pesquisadores parceiros, que não estão envolvidos de forma direta na pesquisa,

senão colaborativamente, investem palavras e sentidos nela. Para além do que escrevem e de como o fazem há uma leitura de mundo própria, na medida em que é também compartilhada por todos os pesquisados – motivo por que foi possível criar categorias e desenvolver sobre elas uma discussão e um raciocínio coerente que será apresentado no capítulo seguinte. Os parceiros desta escrita de agora foram sete professores-pesquisadores brasileiros que estudam a temática – Educação Estética. Inicialmente desejava realizar entrevistas presenciais com cada um, portando gravador, fitas, roteiro de entrevista, da forma mais manual que pudesse fazer. Tendo isto em vista, precisaria que fossem residentes do estado de São Paulo, devido à viabilidade de viajar ao seu encontro. Para tanto, havia destacado apenas dois pesquisadores, através das poucas obras que havia lido sobre a temática, estreatante que era na área escolhida – Educação Estética. Participando de congressos e mergulhando mais detidamente na leitura de obras referentes, outras autorias foram sendo conhecidas e, curiosamente, foi-se querendo conversar com elas. Assim, a idéia amadureceu e a orientação guiou as entrevistas para a versão cibernética, a fim de ampliar a abrangência da discussão e poder discutir com docentes de variados estados brasileiros²³. Desta forma, foram enviados um convite e a apresentação da proposta de pesquisa por meio de e-mails, conseguidos através do Currículo Lattes (acessado através da Plataforma Lattes) de cada docente. Após o aceite e o pronto e carinhoso acolhimento dos docentes²⁴, foi enviado um questionário²⁵

²³ Os estados aos quais pertencem os docentes entrevistados são: São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. O acesso aos docentes se deu, inicialmente, por obras conhecidas (livros ou através de apresentação em Congressos, momento a partir do qual buscou-se contato com eles) e indicações de outros docentes-pesquisadores da área.

²⁴ É preciso que se ressaltem os percalços da pesquisa, afinal, “nem tudo são flores”: houve dois docentes contactados, das regiões nordeste e sudeste, cuja participação na pesquisa não foi possível, ainda que tenham respondido, positiva e entusiasticamente, aos e-mails, aceitando o convite. Contatos posteriores foram realizados, após o que, com a urgência do tempo cronológico do Mestrado foi inevitável cessar a investida. Ficaram a curiosidade do diálogo e o pesar de não tê-los aqui.

com questões gerais – iguais para todos os participantes – e uma questão específica sobre uma importante obra do docente. Desta maneira, ficou possível e de fácil condição estabelecer as categorias da pesquisa, que serão apresentadas no subcapítulo seguinte, sob a forma de tópicos. O contato foi iniciado em meados de 2006, ou seja, no terceiro semestre do Mestrado, e as respostas foram recolhidas, salvo poucas exceções, em torno de uma a duas semanas após o envio do questionário.

O desejo de realizar entrevistas tête-a-tête, indo ao encontro do docente, visitando seu ambiente de trabalho, conhecendo seu tom de voz, observando seus gestos e sua maneira de falar, este desejo foi, em parte, saciado: foi realizada uma entrevista presencial, por opção do próprio docente – o prof. Dr. João-Francisco Duarte Júnior. Este fato explica a maneira coloquial com que suas respostas serão apresentadas no tópico seguinte. Entretanto, um fato interessante reclamou atenção, constatado quando do recebimento dos questionários: a maneira regional com que os docentes escrevem. Professores sulistas utilizam-se, na grafia, das conjugações em segunda pessoa, quase sendo possível sentir-lhes o sotaque. Sobre este assunto, tratando das palavras escrita e falada, Pessoa (1999) assinala que

Pertencendo, pois, a mundos (mentais) essencialmente diferentes, os dois tipos de palavra obedecem forçosamente a leis ou regras essencialmente diferentes. A palavra falada é um caso, por assim dizer, democrático. (...) Se a maioria usa de uma construção gramatical errada, da mesma construção teremos que usar. (...) Os termos ou expressões que na linguagem escrita são justos, e até obrigatórios, tornam-se em estupidez e pedantaria, se deles fazemos uso no trato verbal (p. 19-20).

²⁵ Seguem, em anexo, as entrevistas na íntegra.

Há, pois, características evidentes em uma e outra formas com que a palavra pode ser expressa – gráfica ou verbalmente: numa há o rebuscamento e o refinamento das colocações, a preocupação com regências verbal e nominal, com a própria grafia do vocábulo, enquanto que na outra há a tranqüilidade da fala, o trejeito do sotaque, a camuflagem do som (que põe num mesmo “saco” os sons de “s” e “z” quando impresados por vogais). Esta é a diferenciação basal das formas de expressão da palavra. Entretanto, há que se considerar, e nesta dissertação isto se faz mister, as particularidades destes casos. Quando se escreve para uma pessoa conhecida, determinada, à qual, por motivos quaisquer, não se pode reportar pessoalmente – em fala – em casos como este, verifica-se que houve “uma mera substituição da palavra falada”, em que “a palavra escrita aproxima-se do caso da palavra falada, deixando assim de ser, *essencialmente, tecnicamente, palavra escrita*” (PESSOA, 1999, p. 21). Em sabendo se tratar de uma entrevista que, por questões geográficas, financeiras e de tempo não foi possível ser realizada presencialmente, os docentes pesquisados parecem ter mantido o tom de diálogo, de conversa descontraída, vestindo a escrita de um quê de fala – talvez este o motivo do interessante detalhe da forma escrita dos docentes sulistas: escreveram como se falassem. Especialmente em uma das entrevistas cibernéticas este tom é observado.

Mas, sobretudo, o que fica de todas as respostas oferecidas em diálogo à pesquisa é seu caráter de registro, impresso, que vence o tempo e o espaço, caminha a lugares em que não estamos, atravessa o momento de agora e se perpetua a tempos futuros. Junto a tais respostas, acresço minhas palavras e, então, seguimos delineando caminhos.

5.2. Implicações de uma educação estética na docência (ou Delineio de uma educação estética para a docência)²⁶

*“Sapientia: nenhum poder,
um pouco de saber,
e o máximo de sabor possível”
(Roland Barthes)*

Pois não será outro, senão este o lugar em que aos docentes entrevistados dar-se-á audiência. Os pontos abordados e tornados panos de fundo nos capítulos anteriores serão retomados aqui, num tom menos rebuscado, mas refinado, menos referencial, mais próprio. Será este o lugar da conversa, em que o assunto e seus sentidos estarão à vista, à frente, em cada frase ou parágrafo e, inclusive, nas entre-linhas do dito. Pois que retiremos os chinelos, acomodemo-nos no sofá, no aconchego da almofada e entremos neste conversê!

A discussão, a reflexão, a abordagem feitas durante toda a dissertação apontam para a preocupação com a dimensão estética da vida, entendida, em verdade, como uma dimensão *humana* que tem se ausentado das esferas sociais, dos acontecimentos diários, das relações entre os homens, e, como reflexo e parte disto, do interior das instituições escolares. Educação estética se refere à atitude do sujeito perante o mundo, ao estabelecimento de uma relação sensível, de beleza, de harmonia com o mundo – relação que está se ampliando para outros campos que não somente arte-educação (DUARTE JÚNIOR, 2006). A educação, em palavras de Marly Meira (2006), começa a se decepcionar “com suas parceiras racionalistas, a Ciência e a Tecnologia”, pois estas “não admitem que o

²⁶ Este tópico se refere às entrevistas realizadas com docentes brasileiros que estudam a temática de Educação Estética e têm trabalhos publicados.

campo do sensível não seja redutível à linguagem verbal e à matemática, nem que a invenção, a criatividade, o sonho, o devaneio, a fantasia façam parte das operações mentais do mundo da consciência”. No ensino, de forma geral – tanto em escolas quanto em universidades – há o privilégio da racionalidade ocidental, que torna alunos e professores pessoas preferencialmente voltadas ao saber teórico, encerrado em livros didáticos, em aulas-padrão, em conteúdo não renovado. Sobre este ponto, Luciana Loponte (2006) aponta a crença no poder da ciência, instituída como aquela responsável e capaz de encontrar A verdade, considerando incômodos quaisquer desvios, erros ou discontinuidades. Em suas palavras,

a universidade ainda é feita de ‘homens sérios’. E a formação docente também, quando almeja a modelos ou lista de competências a serem seguidas. A universidade precisa de mais estética, mais arte, mais desafios às verdades únicas.

A arte²⁷, portanto, não seria apenas mais uma disciplina curricular, mas uma maneira através da qual se poderá chegar a esferas outras do humano não alcançadas pelo ensino tal como veiculado hoje nas escolas. Vernalha (2006) assinala, tratando do ambiente escolar, que

A arte (que requisita o inteligível e o sensível das pessoas no momento da interatividade) é um dos maiores instrumentos que os professores possuem para utilizarem no cotidiano escolar e contribuir com a formação do olhar estético dos alunos... crianças, jovens e adultos que atuam no mundo e devem assumir uma postura dinâmica e transformadora no espaço.

²⁷ A educação estética abrange a arte-educação (ensino de arte nas escolas), sem deter-se nela. Refere-se a um tipo de relação mais harmoniosa e respeitosa do homem com a natureza, com o saber advindo dos sentidos. Há ramificações, por exemplo, para o campo da Educação Ambiental, da Educação Física, etc.

Assim, o aluno seria, tal como os olhos de Paulo Freire nos convida a enxergar, capaz de mirar o chão e vê-lo lousa, sobre a qual desenhar seu próprio percurso, sua história. A arte educa o sensível, parte adormecida do homem. Assim, a arte seria uma provocadora de sentimentos, na medida em que age sobre os sentidos humanos, e, desta maneira, portanto, seria educadora. Porque possibilitaria ao sujeito conhecer as nuances das coisas cotidianas, através de seu próprio corpo, *encarnando a experiência, incorporando os sentidos*, fazendo da vida algo contextual, parte de si. Apreender o mundo, ingenuamente, através da ótica de outrem é o meio contra o qual uma educação que se pretenda estética luta, ao reivindicar que o sensível se presentifique e se faça janela por onde o aluno possa ver-se, aos seus companheiros e ao mundo. Como disse Marly Meira (2006), “criar não é sinônimo de solução de problemas, mas a capacidade de tecer questões em composição, perceber como realizar algo compatível com a compreensão de que estamos interferindo na teia da vida, redimensionando-a sob modo próprio”. É como seguir os mandamentos dos modernistas²⁸ e agir como antropófagos: devorar o que é estrangeiro, para digeri-lo e, então, reformulá-lo como algo próprio. Entendendo por estrangeiro aquilo que vem de fora, de outro, e que nos é importante/interessante conhecer; mas digeri-lo eis o fundamental: tornar o conhecimento algo próprio e não meramente ingerido. Com isto, pretende-se que a educação não se fixe no conhecimento transmissivo (se é que se pode assim chamá-lo), repassando informações, encadernando-as e cristalizando-as no entendimento dos alunos.

²⁸ Referência à Semana de Arte Moderna, acontecida em São Paulo, em 1922, quando grandes nomes do cenário artístico brasileiro, em favor de uma arte nacional, lançaram o Manifesto Modernista, repudiando estrangeirismos.

A arte educa

Através de seus artifícios e características, discutidos no capítulo três, tais como desautomatização da percepção (CHKLOVSKI, 1917), ambigüidade produtiva (ECO, 1997), etc, a arte mobiliza e toca a esfera sensível daquele que se dispõe a fruí-la, o que podemos entender como lha conferindo o *status* de educativa.

Loponte (2006) profere que:

A arte educa para a ampliação da compreensão do mundo, bem além da compreensão racional que ainda predomina no modo ocidental de conhecer no qual fomos educados. Saber mais sobre o mundo, sobre as pessoas, sobre si mesmo através da visão que os artistas e a arte nos apresentam torna a vida melhor, nos possibilitando pensar em novas invenções para a vida e nós mesmos.

Relembrando o capítulo inaugural desta dissertação, em que se trata da insensibilização contemporânea, da falta de compaixão (ALVES, 1986) que acomete, atualmente, o homem, encapsulado em seu mundo particular e (supostamente) seguro, é Duarte Júnior (2006) quem intervém no diálogo e corrobora esta idéia:

Sobre a questão da anestesia do homem contemporâneo, que se dá não só no cotidiano das pessoas – as pessoas estão ficando embrutecidas, brutalizadas, e isso aparece em seu comportamento cotidiano – tem a ver com questões éticas também. Desde a pessoa que lhe corta, você está esperando numa fila de trânsito, e ela lhe corta para passar na sua frente, ou que pára numa vaga de deficiente, quando não é deficiente, no estacionamento. Quer dizer, todo esse tipo de ação não ética e insensível do cotidiano é uma questão de insensibilidade para com o próximo.

Diante deste cenário, qual seria o papel da arte (teria ela algum?)? Haveria algo por que a arte pudesse intervir? Caminhando na direção da formação humana

como possível através da experiência estética, Marly Meira (2006) esmiuça e esperança:

A arte educa da forma pela qual é feita, do modo pelo qual a experimentamos. (...) Os gêneros de Arte, a Literatura, o sentido poético que encontramos ao termos experiências com os processos de Arte, com suas obras, nos dão elementos para perceber o que somos ao criar. Criar não é sinônimo de solução de problemas, mas a capacidade de tecer questões em composição, perceber como realizar algo compatível com a compreensão de que estamos interferindo na teia da vida, redimensionando-a sob modo próprio. Ao inventar algo enquanto o fazemos, nossa criatividade assume grande responsabilidade com aquilo que estamos oferecendo aos outros, pois em nosso fazer acontecem fatos que nos remetem ao modo como nos relacionamos sensivelmente com nossos parceiros mundanos, esses outros que nos fazem agir e reagir em correspondência, em circunstância, como parte de algo que nos ultrapassa, nos excede sempre.

A concepção que Marly Meira (2006) nos apresenta, ao se propor a falar sobre a esfera educativa da arte, revela a possibilidade de a experiência estética (através da fruição artística) proporcionar a consciência, e a responsabilidade advinda desta, da maneira como cada indivíduo se relaciona e se entrega ao convívio com o outro. Neste sentido, a arte, ainda mais forte e necessariamente, poderia servir à educação dos sentidos.

Entretanto, não só artistas, por meio de suas obras, seriam capazes de oferecer experiências estéticas ao sujeito, mas ele mesmo, em se fazendo criador, tal como apontou Meira acima, com quem Zanella (2006) parece concordar:

(...) a arte educa na medida em que sujeitos com suas produções se relacionem. As diversas manifestações artísticas educam esteticamente as pessoas que as produzem ou que com elas se relacionam, posto a dialética de objetivação e subjetivação que caracteriza a atividade humana.

O risco de que se firmasse o pensamento sobre a vinculação equivocada entre obras de arte e gênios renomados e cativos de museus, como se somente

iniciados e dotados de um dom especial pudessem expressar-se artisticamente, este risco é deveras perigoso. Não somente porque é falso vínculo como porque vai de encontro às possibilidades de abrangência da arte, pondo à margem a criação do sujeito comum. Vernalha (2006) pede a palavra e destaca a importância do processo de criação, lado a lado com obras de grandes e conhecidos artistas: “Bem... eu não trabalho somente com teoria. Minhas alunas experimentam os exercícios de criação na sala de aula sempre que possível. Eu procuro mesclar teoria e criação plástica”.

Sobre a possibilidade de a arte desarrumar certezas e provocar rupturas de si, convidando o sujeito a experimentar-se e ao mundo, Pereira (2006) responde:

A arte ou qualquer campo de conhecimento. O jogo é uma ferramenta de visualização do próprio percurso. Poderia ser história em quadrinhos, podia ser conto, podia ser uma coleção. O Bispo (Artur Bispo do Rosário) fazia os bordados e as coleções para não se esquecer do mundo. Do mesmo jeito... É para a gente não se esquecer da própria história.

Importância da dimensão estética no trabalho docente

Que importância a dimensão – humana – estética teria (se a tiver alguma) na docência? Por que trabalhá-la na universidade? Estas as questões motivacionais desta continuação de conversa.

Loponte (2006) puxa o assunto, falando de seu incômodo com o racionalismo ocidental no qual a educação universitária brasileira está imersa, motivo por que se deve pensar numa invenção de educação estética, em seu próprio interior acadêmico, pois

a universidade ainda é feita de 'homens sérios'. E a formação docente também, quando almeja a modelos ou lista de competências a serem seguidas. A universidade precisa de mais estética, mais arte, mais desafios às verdades únicas.

Marly Meira (2006) parece balançar afirmativamente a cabeça, ao que expõe:

Noto em bancas e concursos de que participo que as pessoas estão desinformadas, sem conhecimento e, portanto, sem compreensão do papel da sensibilidade na Educação. Refiro-me, aqui, ao conhecimento que nasce de atitudes poéticas diante das informações, da crítica que inclui a diversidade e a simultaneidade no aporte das informações. Isso não é culpa dos alunos, pois está entranhado na formação docente, nas linhas de orientação filosófica dos programas universitários, enfim, na opção política da educação que temos.

A concepção educacional do país, respondente à lógica do capitalismo tardio, educa “não para a consciência ética e estética, mas para a eficiência e eficácia para gestão do poder social”, completa Meira (2006).

Pereira (2006) opina a respeito:

A universidade precisa se pensar de maneira diferente... como uma agência de formação humana: social, política, cultural E acadêmica. Para isso, investir em gente que saiba caminhar com as próprias pernas. Que saiba colocar em questão seus pensamentos e suas idéias. (...) Cabe à universidade dismantelar os dogmas, os conhecimentos revelados e o saber salvacionista.

O aluno precisa inventar o conhecimento, produzir suas crenças, fabricar suas convicções. Além disso, a universidade há que sofrer uma mudança. Sofrer porque significa que deverá ver seu interior dar reviravoltas, como aquelas dores estomacais incômodas que qualquer de nós já sentiu, por ocasião de estarmos a nos re-arranjar o estômago. Da mesma forma: a universidade precisa sofrer este processo incômodo, que mexerá nas suas vísceras, cavará fundo em si:

Eu acho que a gente tem que reverter este tipo de universidade em que desde o primeiro ano a pessoa já está dentro de uma profissão. Eu acho que deveria existir uma base de formação humanística e sensível para todos os alunos da universidade, onde se trabalhasse com arte, onde se discutissem questões de cidadania, de sensibilidade (DUARTE JÚNIOR, 2006)

Com o que Meira (2006) concorda:

Temos que restaurar o ensino das humanidades como núcleo comum, como prontidão para aprendizagem em qualquer área. Isso é particularmente importante quando as especialidades são voltadas para serviços com pessoas, para gestão do cuidado.

Há que se voltar o foco para a *função* da universidade, ponto que vem, inevitavelmente, à luz a propósito desta discussão. O que quer, o que propõe, o que pode a educação universitária brasileira?

Outro conviva fala:

Penso que é obrigação da Universidade ampliar os horizontes culturais e estéticos dos estudantes. Se o aluno chega e sai da universidade tendo como referências estéticas apenas o que está na mídia (leia-se Rede Globo), significa que a instituição não conseguiu cumprir seu papel de apresentar outros modos de representação do mundo. A universidade não pode nunca deixar de exercer sua função de quebrar estereótipos e apontar na direção das vanguardas (SILVA, 2007).

E completa, mais além:

A Educação Estética precisa ser uma preocupação constante na universidade, para que não formemos apenas técnicos burocratas (mediócras), mas seres pensantes, mais críticos e com maiores possibilidades de olhar para o mundo de maneira mais sensível, criativa e transformadora (*ibidem*)

Silva (*ibidem*), momentaneamente, encerra a discussão, ao tempo em que parece deixar-nos uma inquieta e aguda pergunta: que proposta poder-se-á fazer no sentido de tornar presente o tratamento da dimensão estética na universidade?

Proposta para uma educação estética na universidade

O pilar básico de uma proposta de educação estética é a oferta, pela escola, de experiências sensíveis aos alunos, a partir das quais sejam trabalhadas questões emergentes reflexivamente, como sugere Duarte Júnior (2006):

Uma proposta de educação estética na universidade, em qualquer área, seria uma formação básica para todos os cursos da universidade, em matérias, em disciplinas, em experiências com arte, porque não se vai botar as pessoas para ir à horta – embora eu ache que até se possa fazer isto, mas seria por demais revolucionário. Não proponho que as pessoas tenham aula de Estética no sentido de ‘vamos estudar Hegel, o que Hegel falou sobre arte, o que Platão falou acerca do belo’. Não é isso, não. Mas uma disciplina em que as pessoas assistam a filme, a peças de teatro, e a partir disso discutam. Possível é. Mas há um monte de barreiras a se suplantar. É um caminho longo, bastante longo...

A despeito da extensão do caminho a seguir, Silva (2006) aponta uma direção:

Organizando uma disciplina com este nome na Universidade, nos cursos de formação docente e também como uma distribuição de atividades relacionadas à estética, ao longo do currículo, com atividades acadêmicas e extra-acadêmicas, como filmes, visitas a museus, encontros com artistas, etc. É fundamental que, para os professores que formam professores, a questão estética seja realmente importante e não acessória.

Loponte (2006) expõe:

Acredito que todos os programas de formação docente, independente do foco disciplinar (as chamadas ciências ‘humanas’ ou ‘exatas’), deveriam de algum modo proporcionar o contato com experiências estéticas, artísticas e culturais, mesmo que em atividades extra-curriculares. Este tipo de conhecimento amplia as possibilidades de compreensão de qualquer outro tipo de conhecimento, torna as pessoas mais flexíveis e abertas ao novo, ao inesperado, ao inusitado.

Ou como o faz Marly Meira (2006), que pensa na “educação estética como guardiã de nossa atitude poética frente ao que experimentamos, ao aprender o que se passa conosco diferente a cada momento”. A autora completa:

Lamentavelmente, a esteticidade cotidiana está poluída pelo marketing e pelo uso inescrupuloso dos valores da beleza e da percepção. Como nos vemos pelo outro, como somos acariciados ou maltratados pelo outro? Como dar qualidade ao que somos ao nos relacionarmos com o que existe e se mostra a nós, aliando a superfície à profundidade mais ampla que a contém? Se pensamos assim, há estéticas que transcendem o vivido e tocam no sagrado que nos constitui. (MEIRA, 2006)

Zanella (2006) aponta um outro importante aspecto sobre a contemplação da dimensão estética na universidade:

(...) assim como toda e qualquer prática educativa, a educação estética não se volta somente às pessoas para as quais foi planejada: quem a concebe e possibilita está ao mesmo tempo se educando na intensidade das relações que estabelece com as pessoas com as quais trabalha. Neste sentido, na medida em que, durante uma proposta de educação estética, as sensibilidades dos alunos vão sendo forjadas com a mediação das atividades estéticas que lhes são propostas, as sensibilidades das próprias proponentes ali também se (re)criaram, compondo uma tessitura plural (...).

É uma composição de mão dupla, em que a formação do aluno se dá ao tempo, também, em que se dá a formação do formador, ambos imersos numa mesma dimensão, amparados pelo suporte estético em que se vão fundando suas relações.

Do encontro entre a minha e as falas destes docentes entrevistados, a proposta que se pode vislumbrar sustenta-se na arte como estimuladora de experiências estéticas, provocando os sentidos do sujeito, convidando-o a ver o mundo com um olhar inaugural, porque re-novado. Proporcionar experiências estéticas por meio da arte, em cursos universitários, poderia ser um meio a partir do qual seria

possível despertar o sensível nos futuros docentes – pessoas que trabalharão com a arte de ensinar, lidando, diretamente, com a formação humana de alunos. Através de experiências estéticas refletidas (e não meramente proporcionadas, sem um enfoque reflexivo e uma discussão pertinente e profunda), com arte, os alunos iriam aproximando-se do universo sensível, podendo estabelecer um elo entre si e sua própria subjetividade. Na medida em que iria se reconhecendo como um sujeito autor de sua própria história, conhecedor de sua maneira de olhar o mundo, tornar-se-ia cômico de sua função e lugar como partícipe na construção deste. Neste sentido, o docente que se faz, far-se-ia, também, o sujeito criador (e dono) de seu modo de olhar e fazer as relações humanas, o mundo, a Educação.

É por esta dimensão estética – humana – que as vozes deste trabalho se fazem verbo e se pretendem audíveis no campo educacional. Para que a educação faça, como nos lembra Marcos Villela Pereira (2006), como o Barão de Münchhausen: puxe-se pelo próprio cabelo e se desenterre!

6. POR ORA, AS ÚLTIMAS PALAVRAS

*“É o momento no qual se percebe que para o deserto converter-se
num jardim não basta arrancar espinhos e cardos:
deve-se plantar flores
e pomares”
(Rubem Alves)*

*“A pior tragédia não é quando o homem morre,
mas quando o que está dentro do homem morre
enquanto ele está vivo”
(Mário Sérgio Cortella)*

Não posso esconder que, nalguns momentos em que estivemos, eu e tantas palavras, a conversar sobre esta escrita de agora, tenha-me ocorrido a idéia de formular uma bem-acabada proposta de disciplina, com ementa, conteúdo programático, referências a consultar, com todos os tópicos muito bem especificados, como resultado desta dissertação. E, por outras tantas vezes, ocorreu-me que isto seria, talvez, o que me esperassem os leitores. Não sem luta, relutante, entendi que para além de qualquer formulação de plano de curso – que muitos professores-artistas formularão mais bem rebuscada e competentemente do que eu (o caso não se trata de enumerar obras artísticas ou títulos de filmes, salvo se se quiser pôr esta dissertação como vã escrita!) – para além de qualquer planejamento de aulas, o escrito que têm em mãos propõe que lho tenham como *princípio*, como aquela florzinha de Rubem Alves, que precisa, mais do que ter cortados os espinhos, ser plantada efetiva e carinhosamente: com nossas próprias mãos.

Fazer uma leitura, que não se detenha no bê-a-bá que instrumentaliza o homem a andar nas ruas sabendo seguir placas e identificar o destino dos transportes públicos (e que tampouco se retenha na conotação das palavras lidas), ser capaz de fazer uma leitura de mundo tal qual a fez Paulo Freire (2002) no quintal de sua

casa²⁹ implica ser capaz de ler nas entre-linhas, de ler um gesto, ler uma cena na esquina do escritório ou na fila do banco, ler uma situação aparentemente desimportante, que parece acontecer a todo instante, mas que, acaso se lha olhe detidamente, revela surpreendentes dados! Esta leitura pouco ingênua, o menos absorvida possível pela entonação do discurso pós-moderno, que desestabiliza as relações interpessoais, desorganiza (ou impede a organização de) movimentos coletivos (FREITAS, 2005), viabilizaria a compreensão do estado de coisas que está aí posto, quando cada um teria a chance (porque a consciência) de assumir suas próprias palavras e falar por si, ao invés de consumir modos-de-ser pré-fabricados (LASCH, 1986; 1983). Entender a contemporaneidade e a insensibilização que temos vivido no cotidiano importa para entender o lugar da educação e sua mercadorização (SANTOS, 2004), a metamorfose de alunos em clientes, consumidores ávidos das últimas tendências mercadológicas. A contemporaneidade há que nos importar – contemporâneos que somos dela! Pensar sobre o homem atual, que é pensar sobre nós mesmos, implica pensar em suas esperanças, em suas perspectivas e nas possibilidades de torná-las reais. De que maneira sensibilizar o homem, tornar seu entorno visível a si, passível de ser tocado por ele e, assim, modificado também? De que maneira acessar a dimensão estética do homem nos tempos que correm? Este trabalho sugere, e para tanto apresenta motivos que sustentam tal sugestão (CHKLOVSKI, 1917; ECO, 2001; LARROSA, 2001), a arte como uma via de encontro do homem com o sensível, uma via polissêmica de acesso à subjetividade e, portanto, à formação humana. A arte na educação tal como concebida (e vendida) na contemporaneidade poderia, sim, ser um caminho à estética, ao conhecimento

²⁹ Referência à página 69 desta dissertação.

construído através dos sentidos – dimensão apartada da esfera educacional desde há muito. Cada tempo tem seus heróis (PEREIRA, no prelo), cada época tem seus mártires, cada história tem seu contador. No instante da leitura desta dissertação somos todos co-contadores de um tempo que vivemos, dos dias sob os quais caminhamos e nos quais depositamos sonhos. É de nós que virá uma saída para o que está aí posto. Sejam leitores de nosso tempo e a ele respondamos, para que não precisemos esperar virar notícia a vida que nos acontece, para que não precisemos esperar que surja à tela ou nos jornais a leitura de (nosso) mundo que não conseguimos fazer, an-estesiados (DUARTE JÚNIOR, 2004) que estamos.

Tomando de empréstimo as palavras de Barthes (2004):

Texto quer dizer tecido; mas, enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu todo acabado, por trás do qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a idéia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido neste tecido – nessa textura – o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolvesse ela mesma nas secreções construtivas de sua teia (p. 74-75).

Que cada um dos leitores se jogue sobre sua própria teia e se teça e vá tecendo novas maneiras de se fazer professor.

Pelo diálogo sempre inaugural com o leitor paciente e disposto, pela provisoriedade desta escrita (e de mim), pela reticência deste texto de agora, propõe-se não um plano de aula ou de disciplina: propõe-se que se vá deitar com este incômodo ao pé da orelha.

(Àqueles que a suas orelhas ouvem!).

7. REFERÊNCIAS

*“A vida, quando se recolhe aos livros,
é para voltar mais vida”*
(Carlos Drummond de Andrade)

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Trad. Alfredo Bosi. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ALVES, Rubem. *Meu coração fica com o coração dela*. Reportagem publicada na Folha [Sinapse] em 27 de setembro de 2005.

_____. *A alegria de ensinar*. 5ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

_____. *A gestação do futuro*. Trad. João-Francisco Duarte Júnior. Campinas: Papyrus, 1986.

AMORIM, Guilherme Melo de. A pena. IN: *Poetrix*. Internet: Online Book, 2004.

ASSIS, Machado. O espelho. IN: _____. *Obra Completa*. vol. II, Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. Ser leve e líquido. IN: _____. *Modernidade líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CALLIGARIS, Contardo. *Apocalipse agora*. Texto publicado na Folha Ilustrada de 02 de março de 2006.

CASTANHO, Maria Eugênia de L. M. *Arte-educação e intelectualidade da arte*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Unicamp, 1982.

CHKLOVSKI, V. *A arte como procedimento*, 1917.

CULLER, Jonathan. *O que é literatura e tem ela importância?* 1998.

DAMÁSIO, Antonio. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. Trad portuguesa Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DESCARTES, René. *O discurso do método*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

DIAS SOBRINHO, José. *Educação superior, globalização e democratização*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 28, p. 164-173, 2005.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. Entrevista concedida à pesquisadora Verussi Melo de Amorim, e registrada em gravador digital portátil, em 11 de abril de 2006.

_____. *O sentido dos sentidos*. Curitiba: Criar, 2004.

_____. *Por que arte-educação?* 15ª ed. São Paulo: Papyrus, 2003.

ECO, Umberto (org). *História da beleza*. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro – São Paulo: Record, 2004.

_____. *A literatura contra o efêmero*. Publicado pela Folha de São Paulo, Caderno “Mais”, de 18.fevereiro de 2001.

_____. A mensagem estética. IN: ECO, Umberto. *A estrutura ausente*. São Paulo: Perspectiva, 1997. pp. 51-66.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 43ª ed. São Paulo, Cortez, 2002. 87p.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Uma pós-modernidade de libertação: reconstruindo esperanças*. Campinas: Autores Associados, 2005.

GALEFFI, Dante Augusto. *Estética e formação docente: uma compreensão implicada*. Disponível em: http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/275.htm. Acessado em 30 de novembro de 2005.

GOMES, Roberto. *Crítica da razão tupiniquim*. Porto Alegre: Movimento, 1977.

GREENE, Maxine. El profesor como extranjero. IN: *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Alertes, 1995.

GULLAR, Ferreira. *Toda poesia*. 11ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

HILLMAN, James. *Cidade & alma*. Trad. Gustavo Barcellos e Lúcia Rosenberg. São Paulo: Studio Nobel, 1993.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Vol I. trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: 34, 1996. 192p.

Jornal O Estado de São Paulo. *Internet desce a serra e aquece o verão*. Caderno Link, São Paulo, 04 de dezembro de 2006.

KUJAWSKI, Gilberto de Mello. *A crise do século XX*. São Paulo: Ática, 1988.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 4ª ed. 1ª impressão – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Trad. João Wanderley Geraldi. Texto subsídio ao trabalho pedagógico das unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/FUMEC Leituras – SME – julho de 2001.

LASCH, Christopher. *O mínimo eu: sobrevivência psíquica em tempos difíceis*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. *A cultura do narcisismo: a vida americana numa era de esperanças em declínio*. Trad. Ernani Pavanelli. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. LEI Nº 9394/96. Disponível em <http://grad.unifesp.br/alunos/cg/ldb/LDB.pdf>. Acessado em 27 de outubro de 2006.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Entrevista concedida, por correspondência eletrônica, à pesquisadora Verussi Melo de Amorim, em 20 de maio de 2006.

_____. *Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2005.

MAFFESOLI, Michel. *Elogio da razão sensível*. Trad. de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MEIRA, Marly. Entrevista concedida, por correspondência eletrônica, à pesquisadora Verussi Melo de Amorim, em 19 de maio de 2006.

METÁFORA. IN: MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. São Paulo: Cultrix, s/d.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de educação. Parecer CNE/CP 28/2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/pareceres/p02801formprof.pdf>. Acessado em 25 de setembro de 2006.

PANDOLPHO, Maria Heloísa da Silva. *O ensino de Biologia em questão: os vazios e as referências da graduação na prática docente sob o olhar de egressos*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2006.

PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. Trad. Maria Helena Nery Garcez. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PAZ, Octávio. *O arco e a lira*. Nova Fronteira, 1982.

PEREIRA, Marcos Villela. *Traços de fundamentalismo pedagógico na formação de professores*. (no prelo)

_____. Entrevista concedida, por correspondência eletrônica, à pesquisadora Verussi Melo de Amorim, em 19 de junho de 2006.

_____. *A estética da professoralidade – um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor*. Tese (Doutorado em Supervisão e Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1996.

PESSOA, Fernando. *A língua portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

PINO, Angel. *A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana*. Pro-posições/Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, SP, v. I, n1. mar (1990-). V. 17, n2 (50) mai-ago. 2006. pp. 47-69.

PONCZEK, Roberto Leon. Da bíbia a Newton: uma visão humanística da Mecânica. IN: ROCHA, José Fernando (org). *Origens e evolução das idéias da Física*. Salvador; EDUFBA, 2002.

READ, Herbert. *A redenção do robô: meu encontro com a educação através das arte*. Trad. Fernando Nuno. São Paulo: Summus, 1986.

RIOS, Terezinha A. *Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ROMÃO, Eliana Sampaio. *Licenciaturas: encanto e desencanto do cotidiano da sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Educação – Metodologia do Ensino). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, 1996.

ROUANET, Sérgio Paulo. *As razões do iluminismo*. São Paulo: Cia das Letras, 1987.

SACKS, Oliver. *Um antropólogo em Marte*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.

SARAMAGO, José. *Intermitências da morte*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SCHILLER, F. *Cartas sobre a educação estética da humanidade*. São Paulo: Herder, 1963.

SILVA, Marilda da. *Como se ensina e como se aprende a ser professor*. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

SILVA, Sílvia Maria Cintra da. Entrevista concedida, por correspondência eletrônica, à pesquisadora Verussi Melo de Amorim, em 29 de janeiro de 2007.

_____. *Arte e educação – na confluência das áreas, a formação do psicólogo escolar*. Pro-posições, v. 15, n. 2(44) – maio/ago. 2004.

TOLSTOI, Leon. História de um cavalo. In: _____. *Senhor e servo*. São Paulo: Clube do Livro, 1953.

VERNALHA, Maria Inês Ruas. Entrevista concedida, por correspondência eletrônica, à pesquisadora Verussi Melo de Amorim, em 20 de outubro de 2006.

ZANELLA, Andréa Vieira. Entrevista concedida, por correspondência eletrônica, à pesquisadora Verussi Melo de Amorim, em 23 de junho de 2006.

ZANELLA, Andréa V., DA ROS, Silvia Z. & MAHEIRIE, Kátia (org). *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006.

ANEXO

Vozes Publicáveis³⁰

³⁰ Peço licença aos entrevistados e os apresento a partir de seus dados profissionais, apenas contextuais para que os eventuais leitores disponham de alguma referência sobre a área em que atuam e conheçam, resumidamente, o percurso acadêmico de cada um. Desde já, desculpo-me pelas palavras escolhidas que, talvez, possam não ter sido as melhores e mais bem representativas de como gostariam de fazê-lo.

Entrevista concedida em 11 de abril de 2006. (Entrevista oral)

Escreveu *O Sentido dos Sentidos: a Educação (do) Sensível* como tese de Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em 2000. Advindo da área de Psicologia, em que graduou-se pela PUC-Campinas, em 1974, **João-Francisco Duarte Júnior**, atualmente, é docente de cursos de graduação e pós-graduação do Instituto de Artes da UNICAMP, do qual é também o diretor associado.

“(...) pessoas educadas, desde crianças, de uma maneira sensível, educando a sua sensibilidade, têm menos possibilidade de, no futuro, agirem desta maneira grosseira e brutal, tomando o mundo e os outros como objetos”

“Eu acho que a gente tem que reverter este tipo de universidade em que desde o primeiro ano a pessoa já está dentro de uma profissão”

“(...) esta percepção de que você tem que ter uma relação sensível com o mundo, uma relação de beleza, uma relação de harmonia com o mundo, está se ampliando para outros campos que não só arte-educação”

“(...) o pilar básico mesmo é a escola fornecer experiências sensíveis aos alunos”

Sobre o casamento entre Educação e Estética, formando a Educação Estética, penso que esta seja uma educação que tenha a ver muito com a atitude da pessoa perante o mundo; uma educação da percepção da pessoa em relação ao mundo, quer dizer, consiste em perceber o mundo de uma maneira estética, de uma maneira equilibrada e bela. E sendo assim, essa relação básica primeira com o mundo pode ser trabalhada em qualquer área! Ser cientista, ser técnico, ser qualquer coisa! A educação estética é, pois, uma educação desta atitude inicial, desta atitude fundamental perante o mundo. Não é aquele olhar a que os filósofos se referem como aquela inteligência ou aquela racionalidade instrumental, de olhar-se o mundo simplesmente como um meio para se conseguir fins, mas olhar o mundo como se fazendo parte dele. Isto tem várias ramificações: para a

Educação Ambiental, para uma série de outras coisas. Mas seria isso: essa primeira percepção de mundo, a partir da qual pode-se desenvolver qualquer trabalho racional ou técnico. Seria isso.

Sobre a questão se arte-educação e educação estética são termos equivalentes, acho que, na verdade, eles se tangenciam, mas não são equivalentes. Acho que a arte-educação está contida na educação estética, quer dizer, a proposta inicial, do Hebert Read, quando ele falou da Educação através da arte – que depois virou arte-educação – era uma proposta de educação estética, mas ele ficava centrado no uso da arte para essa educação estética. Acho que a arte-educação é um dos instrumentos para uma educação estética, quer dizer, usar a arte, criação artística, é uma das formas de se fazer uma educação estética, mas não a única. A relação com o meio – fazer horta, levar as crianças para perceber a natureza, etc – é uma educação estética também, para sentir-se o mundo, percebê-lo de uma maneira sensível, é uma educação estética e que não necessariamente está se valendo da arte. A educação do sensível, a educação da sensibilidade, a educação do sentir, de desenvolver a sensibilidade, desenvolver os sentidos pode começar num nível de criança muito pequena ainda, em que a arte para ela ainda não tem uma dimensão simbólica, a arte é um jogo. Então, a educação estética é maior do que a arte-educação: esta é um dos elementos daquela.

Sobre a questão da anestesia do homem contemporâneo, que se dá não só no cotidiano das pessoas – as pessoas estão ficando embrutecidas, brutalizadas, e isso aparece em seu comportamento cotidiano – tem a ver com questões éticas também. Desde a pessoa que lhe corta, você está esperando numa fila de trânsito, e ela lhe corta para passar na sua frente, ou que pára numa vaga de

deficiente, quando não é deficiente, no estacionamento. Quer dizer, todo este tipo de ação não ética e insensível do cotidiano é uma questão de insensibilidade para com o próximo. Há um artigo do Rubem Alves em que ele fala da compaixão, que é exatamente isso: você sentir, colocar-se no lugar do outro, sentir como o outro está sentindo, que é a *compaixão*, no sentido etimológico, que tem a ver com ética, e tem a ver com estética. Você se sente como o personagem do filme, você se sente como o personagem do teatro. Então, essa atitude anestesiada, embrutecida do cotidiano, tem também uma correspondência no modo de se fazer ciência, por exemplo, a Medicina. Estes dias eu estava conversando com um professor da Medicina, que falava da questão de os alunos verem os seus pacientes, principalmente dentro do Hospital, como seu objeto de estudo e não como uma pessoa. Não têm uma sensibilidade de tratar o paciente como uma pessoa, que sofre, tem sentimentos. Eles não vêem isso, então, ficam os alunos em volta de uma pessoa, estudando-a como se ela fosse um objeto, sem lhe dirigir a palavra, sem conversar com ela. (Este professor, inclusive, leu e gostou desse meu último livro e quer que seus alunos o leiam também, mas alunos da Medicina resistem a fazê-lo, dizendo que não tem nada a ver com sua formação.) Ele estava me comentando. Então, esta atitude insensível se expande pelo desempenho de profissões. Na Educação Física, por exemplo, usar o seu corpo como máquina para atingir um desempenho cada vez melhor, tomar anabolizante, este tipo de coisa, é uma atitude de insensibilidade, não é uma educação do corpo, não é uma educação da sensibilidade do corpo. É tomar-se o corpo como máquina, enquanto que o corpo é o fundamento dos sentidos. Então, respondendo à questão ‘De que maneira a educação poderia interferir no sentido de uma educação *estésica*’, acho que essa educação básica que a gente chamou

de estética é muito estésica! Acho que estes dois termos se confundem – estesia e estética – neste nível, porque na medida em que se está percebendo o mundo, sentindo o mundo de uma maneira equilibrada – que é um desempenho da estesia, dos sentidos corporais – tem a ver com estética também. Então, na verdade, a educação estética, neste sentido mais amplo, se confunde com uma educação *estésica*. Acho que pessoas educadas, desde crianças, de uma maneira sensível, educando a sua sensibilidade, têm menos possibilidade de, no futuro, agirem desta maneira grosseira e brutal, tomando o mundo e os outros como objetos.

Em relação ao trabalho docente, à universidade, à formação dos alunos, esta dimensão estética é importante. Eu acho que a gente tem que reverter este tipo de universidade em que desde o primeiro ano a pessoa já está dentro de uma profissão. Eu acho que deveria existir uma base de formação humanística e sensível para todos os alunos da universidade, onde se trabalhasse com arte, onde se discutissem questões de cidadania, de sensibilidade. Acho que esta deveria ser uma formação básica de todos os alunos da universidade. De todas as áreas. Agora, por exemplo, no *campus* que a Unicamp está abrindo em Limeira, os seis cursos que serão oferecidos terão esta base comum. Isto é algo que muita gente vem falando há muito tempo, e agora parece que é uma grande descoberta: colocar todos os alunos para terem uma formação humanística, básica, sensível. A idéia é de que seja no primeiro ano da graduação. O aluno só começaria a fazer as atividades, as disciplinas profissionais, mais para frente, no final do segundo, no terceiro ano. Ter-se-ia, então, uma base comum de um ano, um ano e meio, por volta de três semestres. Inclusive neste *campus* haverá um curso de Dança também: trabalhar com o corpo. Acho fundamental isso. É a

mesma coisa que este meu amigo da Medicina, que é professor da Medicina aqui sente. Uma proposta dele era, inclusive, a de que os alunos de Medicina fizessem curso de Teatro, Dança, disciplinas do Teatro, da Dança, para terem uma outra visão do corpo, do próprio corpo, que não fosse o corpo-objeto da faculdade de Medicina. Certamente encontram-se resistências a este tipo de projeto. Há uma resistência terrível porque aquela visão de educação do quantitativo – em que se tem um currículo para ser dado, que foi definido como a formação do médico, por exemplo, em que se tem que fazer aquelas disciplinas – faz com que isto seja perda de tempo para se formar o profissional. Quanto mais rápido se formar o profissional, melhor. Quanto mais gente tirar o diploma, melhor para as estatísticas. Então, há toda uma resistência. E tem toda uma resistência também das próprias pessoas que já estão nos cargos dentro das faculdades de Medicina. (A gente está falando aqui da Medicina, mas isso vale para qualquer outra área.) As pessoas que já estão nos cargos, que têm uma formação profissionalizante, aquela formação técnica, acham que isso é tudo bobagem. Existe uma resistência muito grande. E uma grande resistência dos alunos, que, inclusive, já chegaram à universidade com a mentalidade formada para vencer no vestibular, para passar, para ter sucesso na vida. É difícil. É uma mudança lenta. Mas há lugares em que já se está mudando. Por exemplo, este meu amigo professor na Faculdade de Ciências Médicas fala de uma faculdade de Medicina dos Estados Unidos na qual se dá preferência de ingresso no curso – porque lá não existe vestibular, os alunos são escolhidos a partir do currículo – às pessoas que cursaram, no *College* – que corresponderia ao Ensino Médio – as áreas de Humanidades e Artes. Não mais as áreas biológicas são preferência. Desta maneira, acho que

eles chegam com outra sensibilidade para a Medicina. Então, acho que lentamente começa a mudar.

Em verdade, isso deveria ser uma coisa que começasse no Ensino Fundamental. Mas estamos lutando, neste Brasil aqui, para se ter um Ensino Fundamental pelo menos razoável, para que as pessoas aprendam Português, Matemática, porque nem isso as pessoas estão aprendendo. É uma coisa complicada. As escolas particulares têm uma visão muito imediatista e muito instrumental, quer dizer, elas querem preparar o filho da pessoa que está pagando a mensalidade caríssima para vencer no vestibular, e isto se torna um ensino massacrante, sem nenhuma visão de formação humana. Os professores perguntam para que serve a arte; dizem os pais: “o que meu filho vai fazer com arte? Vai é perder tempo, em que poderia estar estudando uma outra coisa para passar no vestibular”. É uma luta complicada. Então, isso, mais ou menos, responde a esta pergunta: ‘quais seriam os pilares para uma proposta de educação estética? Como formar docentes nesta perspectiva?’ É complicado, não sei se eu poderia falar sobre os **pilares**, mas eu acho que é um ensino desde o Fundamental, que não esteja preocupado muito com um programa de passar conteúdo. Acho que o pilar seria isso: não se ficar preso a uma escola que estivesse orientada pela mera transmissão de informação, mas orientada no sentido da formação humana. Isto é muito velho! Esta discussão é muito velha! Acho que se tem que adquirir habilidades básicas: fazer contas, escrever, dominar a Língua, mas tem que haver toda uma questão de sensibilização, de aprender a olhar o mundo, sentir o mundo – olhar no sentido mais amplo, de percebê-lo – e a partir destas percepções desenvolver o raciocínio. Acho que o pilar mesmo, fundamental, é que os alunos do Ensino Básico, do Fundamental, tenham conjugado experiências, vivências, com

reflexões. É preciso proporcionar experiências para estas crianças: ir à horta, plantar, ver natureza. Ter experiências sensíveis a partir das quais se exerça um trabalho de reflexão, aprenda-se Matemática, Português, e estas coisas sirvam para pensar tais vivências. Isto não é uma proposta nova. No Brasil, tivemos, no estado de São Paulo, por exemplo, a proposta do Ginásio Vocacional. Não é uma coisa nova. A Escola da Ponte, em Portugal, por exemplo. Mas acho que o pilar básico mesmo é a escola fornecer experiências sensíveis aos alunos, a partir das quais sejam trabalhadas as questões reflexivas.

“Que comentários poderia fazer sobre a temática, a fim de ampliar/aprofundar a discussão?” Não sei que comentários mais eu posso fazer... Mas acho que essa questão, da percepção sensível do mundo, da sensibilidade, da ética, são questões que estão se ampliando. Começou uma coisa muito pequena, com a arte-educação, e isto foi se ampliando para a educação estética, para a educação ambiental. Estou trabalhando agora com um aluno que está fazendo iniciação científica, tentando juntar a educação ambiental com arte-educação, com educação estética. Ele foi a um congresso há pouco e conheceu uma professora da Universidade Federal do Paraná de quem eu estava lendo um artigo que diz respeito exatamente a isto, às relações da experiência estética com a educação ambiental: aprender-se a respeitar a natureza, a entendê-la, a se relacionar de uma maneira não predadora com ela a partir da experiência estética, a partir da experiência do belo. Penso então que esta percepção de que você tem que ter uma relação sensível com o mundo, uma relação de beleza, uma relação de harmonia com o mundo, está se ampliando para outros campos que não só arte-educação: a educação ambiental, a Medicina etc. Essa preocupação começa a se espalhar. Ainda que seja um processo lento, está acontecendo.

Portanto, uma proposta de educação estética na universidade, em qualquer área, seria uma formação *básica* para todos os cursos da universidade, em matérias, em disciplinas, em experiências com arte, porque não se vai botar as pessoas para ir à horta – embora eu ache que até se possa fazer isto, mas seria por demais revolucionário. O Rubem Alves certa vez lançou a proposta de um dia por semana todos os estudantes da universidade cuidarem dos seus jardins. Proposta que já vi ser taxada de maluca por muitos. Mas acho que deveria haver um primeiro ano, ou um primeiro semestre, com coisas básicas, com Filosofia, Sociologia, questões humanas, Direitos Humanos etc. E uma disciplina que proporcionasse experiências estéticas e discussão. Não proponho que as pessoas tenham aula de Estética, no sentido de “vamos estudar Hegel, o que Hegel falou sobre arte, o que Platão falou acerca do belo”. Não é isso, não. Mas uma disciplina em que as pessoas assistam a filme, a peças de teatro, e a partir disso discutam, por exemplo. Seria uma coisa, mais ou menos assim, eu acho. Possível é. Mas há um monte de barreiras a se suplantar. É um caminho longo, bastante longo...

Entrevista concedida em 19 de maio de 2006. (Entrevista escrita – via eletrônica)

Marly Ribeiro Meira é artista plástica (UFRGS, 1957), autora de *Educação Estética e as Artes do Fazer*, escrito com o qual doutorou-se em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 2002.

1) Como v. lê o casamento entre Educação e Estética? O que este termo significa?

Educação e Estética começaram a namorar, mas pelo modo antigo e, graças a isso, e ao fato da Ciência estar se auto-questionando eticamente é que há chances para ressignificar o sentido do sensível. A Educação está começando a decepcionar-se com suas parceiras racionalistas, a Ciência e a Tecnologia. Estas não admitem que o campo do sensível não seja redutível à linguagem verbal e à matemática, nem que a invenção, a criatividade, o sonho, o devaneio, a fantasia façam parte das operações mentais do mundo da consciência. Felizmente há cientistas como Maturana, Damásio, Varela que, como outros que começam a preocupar-se com as emoções, os sentimentos e a vida cotidiana, estão se voltando para a cor e a luz, o tempo e o que ele faz com nossos processos de pensamento.

2- Arte-educação e Educação Estética são termos equivalentes?

A meu ver, a Educação Estética não se reduz à Arte-Educação, se considerarmos que essa hoje é um campo específico da ação educativa ligada ao sistema pedagógico e a alternativas que fora da escola trabalham com o fazer da arte, o pensamento sobre o papel da Arte na Educação. Penso na E.Estética como imanente ao processo de apreender, compreender e valorar a intensidade de nossas ações existenciais e culturais. Algo que se redesenha a cada vivência quando as pessoas se conscientizam sobre a qualidade de suas ações, seus pensamentos, o modo como seus afetos alteram seus modos de ver, discernir, suas relações sociais, enfim, o modo como se manifesta no seu diálogo com a vida, o que fatalmente inclui a morte, a dor, a dúvida, a errância no tempo e no espaço. Penso na Educação Estética como guardiã de nossa atitude poética frente ao que experimentamos, ao aprender o que passa conosco diferente a cada momento.

3- De que forma a Arte educa?

A Arte educa da forma pela qual é feita, do modo pelo qual a experimentamos. A Arte não se desvincula da experiência do corpo e das corporalidades, como dizia Merleau-Ponty. Se temos este notável instrumento, este complexo potencial de experimentação em nós mesmos, ele precisa ser afinado como um precioso instrumento. Os gêneros de Arte, a Literatura, o sentido poético que encontramos ao termos experiências com os processos de Arte, com suas obras, nos dão elementos para perceber o que somos ao criar. Criar não é sinônimo de solução de problemas, mas a capacidade de tecer questões em composição, perceber como realizar algo compatível com a compreensão de que estamos interferindo na teia da vida, redimensionando-a sob modo próprio. Ao inventar algo enquanto o fazemos, nossa criatividade assume grande responsabilidade com aquilo que estamos oferecendo aos outros, pois em nosso fazer acontecem fatos que nos remetem ao modo como nos relacionamos sensivelmente com nossos parceiros mundanos, esses outros que nos fazem agir e reagir em correspondência, em circunstância, como parte de algo que nos ultrapassa, nos excede sempre. Hoje percebo o quanto é importante compreender o sentido do tempo, o modo como ele afeta o espaço, na ação criadora. O dinamismo da duração impulsiona atos criadores e joga conosco para sentir nossa resistência, o que subsiste em nós de fecundo e afirmativo para superar, para transmutar a destruição em construção, que é a outra face da criação. Se sabemos que o potencial da vida contém a morte, a desapareção, a mutação, vemos a criação como imprescindível para pensar e decidir o que queremos fazer, ou mostrar, ou preservar. Isso sempre é mais fácil aprendendo com os artistas do presente e do passado, analisando seus processos criadores, os efeitos de suas obras, o que elas acrescentam para

melhor compreender a arte. Edgar Morin diz que temos que pensar assim : o que falta de conhecimento à informação, o que falta de compreensão ao conhecimento. Para mim, compreender é abraçar holisticamente o conhecimento e as informações que dispomos para incorporá-los ética e politicamente a nossas práticas cotidianas e assim contribuir para que tenhamos maior qualidade de vida, uma ecologia social.

4- Qual é o lugar do sensível, atualmente, na Universidade?

Noto em bancas e concursos de que participo que as pessoas estão desinformadas, sem conhecimento e, portanto, sem compreensão do papel da sensibilidade na Educação. Refiro-me, aqui, ao conhecimento que nasce de atitudes poéticas diante das informações, da crítica que inclui a diversidade e a simultaneidade no aporte das informações. Isso não é culpa dos alunos, pois está entranhado na formação docente, nas linhas de orientação filosófica dos programas universitários, enfim, na opção política da educação que temos. Se não sabemos o que queremos mudar, como mudar, fica difícil começar a mudar. O sistema pedagógico brasileiro tornou-se decadente na época da ditadura e fragilizado por isso, expô-se à lógica do capitalismo tardio: educar não para a consciência ética e estética, mas para a eficiência e eficácia para gestão do poder social. As influências estrangeiras, as colonizações do espírito não permitem que o Estético seja um campo de estudos, uma área importante de conhecimento, um tema de pesquisa extremamente indispensável. Felizmente há sinais de vida, como este teu trabalho.

5- Quais seriam os pilares para uma proposta de Educação Estética? Como formar docentes sob esta perspectiva?

Os pilares são éticos, políticos e antropológicos, pois a Estética não é uma disciplina, nem uma ciência do Belo desde Kant. Ela é constitutiva da história e da esteticidade cotidiana. O termo está marcado negativamente pela noção de Arte que surgiu na década de 60, com a Arte Conceitual, em N.York. Momento em que os artistas recusaram-se a servir aos poderes comerciais e institucionais, que não se submeteram à crítica subjetivista e se propuseram a ver a arte junto com seus efeitos sociais e pedagógicos. A noção de sensibilidade para esses artistas era um estorvo, pois eram ativistas políticos. Esse embalo influenciou a polêmica que se instalou acerca do sentido de Estética, uma vez que ela é tanto um campo de estudo e pesquisa, como uma fenomenologia experimental. Lamentavelmente, a esteticidade cotidiana está poluída pelo marketing e pelo uso inescrupuloso dos valores da beleza e da percepção. Só uma virada estética como a que faz Michel Maffesoli, dimensiona de modo profundo o papel da estética na socialidade fundamental. Como nos vemos pelo outro, como somos acariciados ou maltratados pelo outro? Como dar qualidade ao que somos ao nos relacionarmos com o que existe e se mostra a nós, aliando a superfície à profundidade mais ampla que a contém? Se pensamos assim, há estéticas que transcendem o vivido e tocam no sagrado que nos constitui. Essa dimensão filosófica seria artística tanto quanto a dimensão artística de nossa conduta, filosófica, particularmente ética.

6- Considerando a dimensão estética no trabalho docente em qualquer área e em qualquer disciplina, qual a importância [ou necessidade] de trabalhá-la na Universidade?

Temos que restaurar o ensino das humanidades como núcleo comum, como prontidão para aprendizagem em qualquer área. Isso é particularmente importante quando as especialidades são voltadas para serviços com pessoas, para a gestão do cuidado. Acho que essa palavra diz muito sobre a possibilidade da estética ser reconhecida como essencial e não instrumental.

7- Que comentários poderia tecer sobre a temática, a fim de ampliar e aprofundar a discussão?

Lembro o livro do João Francisco Duarte Jr: por que Arte-Educação? Quem sabe Como incluir Estética na arte de educar?

Entrevista concedida em 20 de maio de 2006. (Entrevista escrita – via eletrônica)

Docência Artista: arte, Estética de si e Subjetividades Femininas é o título da tese de Doutorado em Educação (UFRGS) defendida, em 2005, por **Luciana Gruppelli Loponte**. Graduada em Licenciatura plena em Educação artística com habilitação em Artes pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL, 1990), Luciana Loponte, atualmente, é docente e diretora do curso de Pedagogia da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).

1) Como V. lê o casamento entre Educação e Estética? O que este termo significa?

Acredito que é um “casamento” ainda explorado com pouca seriedade pelo campo da educação. O termo pode significar muitas coisas, dependendo de qual perspectiva se está falando: a partir dos gregos, de Schiller, de Nietzsche, de

Foucault ou de outros campos não tão filosóficos que fazem nos pensar sobre a estética do cotidiano, alfabetização estética etc. Vejo a educação estética como algo amplo que pode perpassar a arte, mas não se restringe a ela. E aí a idéia de estética da existência que aprendemos com Nietzsche e Foucault se torna importante.

2) Arte-educação e Educação Estética são termos equivalentes?

Não. Arte-educação é um termo bastante específico que é associado aqui no Brasil ao movimento político em defesa do ensino de arte na escola, em contraposição a idéia de “Educação Artística” que está ligada a uma concepção mais espontaneísta ou modernista da arte na educação. Educação estética nos remete a uma questão filosófica mais ampla que ultrapassa o ambiente escolar e as disciplinas de arte. Claro que as duas questões estão ligadas de alguma forma. Acredito em um ensino de arte que contemple e valorize a educação estética dos alunos, bem além de simplesmente conhecer obras de arte e artistas.

3) De que forma a Arte educa?

A arte educa para a ampliação da compreensão do mundo, bem além da compreensão racional que ainda predomina no modo ocidental de conhecer no qual fomos educados. Saber mais sobre o mundo, sobre as pessoas, sobre si mesmo através da visão que os artistas e arte nos apresentam torna a vida melhor, nos possibilitando pensar em novas invenções para a vida e nós mesmos. Saber mais não quer dizer que através da arte vamos descobrir a “verdade” das coisas, como ambiciona a ciência, mas descobrir que há enfim múltiplas verdades

e possibilidades. Acredito que a boa educação em arte deveria fazer parte da formação de qualquer pessoa, independente de qual profissão tiver.

4) Quais seriam os pilares para uma proposta de Educação Estética? Como formar docentes sob esta perspectiva?

Mesmo achando que a educação estética é mais ampla do que a educação pela arte, ainda acho que a melhor porta de entrada para uma boa proposta de educação estética tem que estar baseada no conhecimento e aprofundamento das diversas linguagens artísticas: artes visuais, música, teatro e dança e todas as suas variações e invenções. Acredito que todos os programas de formação docente, independente do foco disciplinar (as chamadas ciências “humanas” ou “exatas”), deveriam de algum modo proporcionar o contato com experiências estéticas, artísticas e culturais, mesmo que em atividades extra-curriculares. Este tipo de conhecimento amplia as possibilidades de compreensão de qualquer outro tipo de conhecimento, torna as pessoas mais flexíveis e abertas ao novo, ao inesperado, o inusitado.

5) Considerando a dimensão estética no trabalho docente em qualquer área e em qualquer disciplina, qual a importância [ou necessidade] de trabalhá-la na Universidade?

Acho fundamental. Como diz Nietzsche em um dos seus aforismos, devemos aprender muito com os artistas. Somos “homens pesados e sérios demais”. O tipo de racionalidade ocidental na qual estamos imersos nos torna pesados. Acreditamos que há uma verdade possível de ser encontrada pela ciência, e nos incomodamos com os desvios, com os erros, as discontinuidades. Mas não

somos nós mesmos, a encarnação da dissonância, como diz o filósofo? Que mal há em assumirmos isso? A universidade ainda é feita de “homens sérios”. E a formação docente também, quando almeja a modelos ou lista de competências a serem seguidas. A universidade precisa de mais estética, mais arte, mais desafios às verdades únicas.

6) Em sua tese "*Docência Artista: Arte, Estética de si e Subjetividades Femininas*", V. trata da constituição processual docente -- professoralidade. De que maneira a Arte poderia contribuir neste processo, considerando o docente universitário (ministrante de qualquer disciplina)?

De certa forma já respondi esta questão nas anteriores. Posso falar de uma experiência que tive com professores da minha universidade, de várias áreas do conhecimento. Discuti algumas questões da tese com alguns grupos de professores, meus colegas de universidade. É impressionante como o assunto desperta a atenção. A arte é uma ilustre desconhecida da maioria, mas fascina quando alguém lhes possibilita o acesso a esse conhecimento. A minha experiência não passou de algumas palestras, mas imagino o quanto seria interessante este trabalho em um programa de formação continuada para docentes universitários, que na maioria das vezes apenas tem o domínio do conhecimento específico da sua área, com pouco conhecimento de educação, e muito menos de arte ou estética. Acredito que um trabalho como esse teria efeitos diretos no modo de constituição da docência na universidade.

7) Que comentários poderia tecer sobre a temática, a fim de ampliar e aprofundar a discussão?

Acredito que este é um tema ainda a ser muito explorado, principalmente no âmbito da formação docente universitária. As nossas preocupações geralmente se dirigem à formação docente na educação básica, mas a docência universitária merece mais atenção, até porque eles estão na outra ponta da formação, como formadores de professores. Uma pesquisa que privilegie a arte e a estética na formação docente universitária, em qualquer área de conhecimento é algo inovador e extremamente necessário.

Entrevista concedida em 19 de junho de 2006. (Entrevista escrita – via eletrônica)

Marcos Villela Pereira graduou-se em Filosofia, em 1984, pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL). Doutorou-se em Educação (Currículo) pela PUC-SP, defendendo, em 1996, *A Estética da Professoralidade: Um Estudo Interdisciplinar sobre a Subjetividade do Professor*. Leciona na Faculdade de Educação da PUC-RS em cursos de graduação e Pós-graduação.

1) Em sua tese, v. fala da professoralidade como "uma diferença que o sujeito produz em si" (p. 35), através de "experimentações de si". De que maneira a universidade poderia oportunizar tais experimentações?

Se experimentar autônomo, tendo que inventar jeitos de aprender. Na universidade, tu aprendes a aprender, aprendes a estudar, a pesquisar. Não há mais um "tutoramento" de outros professores. Tu tens que inventar o conhecimento, produzir tuas crenças, fabricar tuas convicções. Até então, a gente dançava conforme a música, seguia um pensamento de um professor ou de um autor e pronto. Mas na universidade a gente tem que caminhar com as próprias

pernas. E se descobrir essa figura que tem que responder por si mesmo faz uma baita diferença. É como o Barão de Munchausen... a gente, pra sair do atoleiro, tem que se puxar pelo próprio cabelo e se desenterrar. Esse paradoxo físico ilustra bem o trabalho de auto-formação, de autoreferência.

2) Se minha leitura de seu trabalho não está equivocada, entendo que todo e qualquer docente [de qualquer área de conhecimento] deveria/mereceria sofrer este processo de formação, constituir sua professoralidade, a partir do que poderia lançar um olhar diverso sobre seus alunos em formação. Desta maneira, possibilitá-los-ia, igualmente, constituir-se em sua professoralidade. Como a universidade pode se tornar o *locus* de promoção deste processo?

Deixando de ser um "colegião". A universidade precisa se pensar de maneira diferente... como uma agência de formação humana: social, política, cultural E acadêmica. Pra isso, investir em gente que saiba caminhar com as próprias pernas. Que saiba colocar em questão seus pensamentos e suas idéias. "Por que eu penso assim? De onde me vem essa idéia? Como cheguei a entender as coisas como entendo?" Ao invés de ficar pendurado nos conhecimentos como em "crenças"... Eu vejo muitos colegas trabalharem com base em convicções a que aderiram MAIS por crer que as coisas são assim DO QUE por entender. Cabe à universidade dismantelar os dogmas, os conhecimentos revelados e o saber salvacionista. Cabe à universidade acabar com o fundamentalismo pedagógico.

3) V. apresenta jogos como vias de acesso a si mesmo e à construção de sua professoralidade, ao narrar seu processo de formação, inclusive sugerindo que cada um de nós, leitores, invente seus próprios jogos. A arte,

em promovendo a desautomatização da percepção, instigando/incomodando o espectador/fruidor, poderia servir ao propósito tal como estes jogos? Poderia a arte desarrumar as certezas e provocar rupturas de si?

A arte ou qualquer campo de conhecimento. O jogo é uma ferramenta de visualização do próprio percurso. Poderia ser história em quadrinhos, podia ser conto, podia ser uma instalação ou uma coleção. O Bispo (Artur Bispo do Rosário) fazia os bordados e as coleções pra não se esquecer do mundo. Do mesmo jeito... é pra gente não se esquecer da própria história.

4) Que outros comentários poderia fazer a fim de ampliar esta discussão?

Vou anexar um texto meu³¹, recente, pra dares uma olhada.

Qualquer coisa, escreva-me.

Entrevista concedida em 23 de junho de 2006. (Entrevista escrita – via eletrônica)

Docente do Departamento de Psicologia e coordenadora do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), **Andrea Vieira Zanella** doutorou-se em Educação pela PUC-SP, tendo escrito *A Ensinar e o Aprender a Renda de Bilro: Estudo sobre a Apropriação da Atividade na Perspectiva Histórico-cultural*, em 1997.

³¹ O texto referido intitula-se *Traços de fundamentalismo pedagógico na formação de professores* (no prelo).

1) Como v. lê o casamento entre Educação e Estética? O que este termo significa?

Para pensar ou propor esse casamento é necessário primeiramente explicitar os conceitos de educação e estética que estão sendo assumidos. No meu caso, penso em educação de modo amplo, como processo que envolve não somente o ensinar e aprender conhecimentos historicamente produzidos, objetivados em saberes e fazeres vários, mas fundamentalmente a constituição das características de cada pessoa e de coletividades que, ao processo de ensinar e aprender, reinventam modos ser. Educar é, portanto, processo que pode ser intencional ou não. Essas características referem-se a várias dimensões – de gênero, de classe social, de etnia, de condição cultural – que por sua vez se assentam em processos psicológicos e sua base afetivo-volitiva, igualmente históricos, sociais e culturais.

Quanto à estética, a entendo enquanto dimensão sensível, enquanto modo específico de relação com a realidade, pautado por uma sensibilidade que permita reconhecer a polissemia da vida e transcender o caráter prático utilitário da cultura capitalística³². Essa dimensão estética é o nó górdio das reflexões e as práticas de formação de professores que procuro, juntamente com outros integrantes de meu grupo de pesquisa, engendrar.

Nesse sentido, a educação estética que buscamos investigar e concretizar objetiva a produção de novos sentidos, de novas possibilidades de olhar, ouvir e

³² “Guattari acrescenta o sufixo ‘ístico’ a ‘capitalista’ por lhe parecer necessário criar um termo que possa designar não apenas as sociedades qualificadas como capitalistas, mas também setores do ‘Terceiro Mundo’ ou do capitalismo ‘periférico’, assim como as economias ditas socialistas dos países do leste, que vivem numa espécie de dependência e contradependência do capitalismo” (GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis, Vozes, 1986, p.15 – nota de rodapé).

sentir a realidade, possibilidades essas que se apresentam como fundamento de processos de criação de algum novo que possa provocar fissuras na cotidianidade que nos apresenta o mesmo como inevitável e algum novo como possibilidade remota.

2) Arte-educação e Educação Estética são termos equivalentes?

Entendo que não, em razão de toda a tradição da arte-educação no Brasil e do que estou entendendo por educação estética. Se por um lado toda arte-educação é também uma educação estética, por educação estética estou me referindo a algo mais amplo, ou seja, a constituição de uma postura frente à realidade que transcende e se opõe às relações capitalísticas que caracterizam nossa cultura. Pode, nesse sentido, acontecer em contextos variados, tendo como foco de interesse objetos distintos e mediações várias. É possível pensar em educação estética no território da educação ambiental, por exemplo, se o foco consiste em novas relações com o meio-ambiente.

A arte-educação, por sua vez, embora possa ter essa preocupação com a polissemia da vida e a instituição de relações estéticas, caracteriza-se como campo disciplinar - ensino de artes - que tem um objeto definido: as artes, seja a música, artes cênicas, plástico-visuais. Como campo disciplinar, a arte-educação é marcada pelas polêmicas das tendências pedagógicas, e do que conheço muito caracterizada por perspectivas essencialistas ou comportamentalistas no que se refere à concepção de sujeito.

3) De que forma a Arte educa?

Partindo da concepção ampla de educação que apresento na primeira pergunta, é fácil compreender que a arte educa na medida em que sujeitos com suas produções se relacionem. As diversas manifestações artísticas educam esteticamente as pessoas que as produzem ou que com elas se relacionam, posto a dialética de objetivação e subjetivação que caracteriza a atividade humana³³.

4) Quais seriam os pilares para uma proposta de Educação Estética? Como formar docentes sob esta perspectiva?

Na perspectiva de educação estética que defendo interessam a(s) pessoa(as) e o seu movimento de constituição, o que significa atentar para a qualidade das relações que estabelece(m). Relações estéticas, relações sensíveis em que é possível reconhecer a potência criadora que afirma o ser humano enquanto humanidade.

Embora as análises que venho fazendo ainda se encontram em curso, poderia apontar como *indicadores* para a educação estética (extraído do trabalho “Educación Estética y Actividad Creativa: herramientas para el desarrollo humano”, apresentado nas IV Jornadas de Desarrollo Humano Y Educación, realizado em Alcalá de Henares/ España, em setembro de 2005. Foi encaminhado para publicação e aguardo parecer):

³³ Sobre a dialética objetivação e subjetivação, ver: MAHEIRIE, K. (2002). Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. *Interações*, 13 (7), 31-44; ZANELLA, A.V. (2004) Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*. Maringá/PR, v.9, n.1, p.127 – 135.

ZANELLA, A.V. (2005). Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia & Sociedade*, v.17, n.2, p.99-104.

- ◆ “La necesidad de trabajar con los propios sujetos y su trayectoria de vida: reconstituir los caminos recorridos permite explicar las elecciones hechas, lo que de ellas resultó y las posibilidades que se abren para el devenir. Ayer, hoy y mañana se presentan como nortes para la resignificación de lo que es y de lo que puede llegar a ser el devenir, así como también son fuentes para el conocimiento de la formación estética que se tiene y en la cual se pretende invertir.

- ◆ “Problematizar formas estereotipadas: es fundamental observar lo que se muestra como conocido, extrañar las estructuras que caracterizan lo cotidiano y que nos ciegan ante la posibilidad de abrirse a lo diferente³⁴. La misma realidad de la cual participamos diariamente siempre puede revelar lo nunca visto, los detalles desapercibidos, otros ángulos y posibilidades de lectura que enriquecen la experiencia humana y redimensionan las posibilidades de creación.

- ◆ “Experimentar otras formas de mirar, escuchar, sentir y de objetivarse creativamente: las posibilidades de leer la realidad que comprenden el mirar, el escuchar y el sentir, mediados por los procesos psicológicos superiores y la emoción, que se manifiesta como amalgama de la propia existencia humana, son sociales e históricamente constituidos. Por lo tanto, es posible y fundamental reinventarlos, para transformar lo que está impuesto y que se presenta como cristalizado siendo una condición para la institución de nuevas formas de ser y de crear otras realidades. De esta manera, las propuestas de la educación estética necesariamente precisan trabajar con las percepciones de las personas, de modo que se puedan abrir para la diversidad.

³⁴ Sobre *extrañamiento* y la relación entre exótico y familiar, ver Oliveira (1998), Da Matta (1978) y Velho (1978).

◆ “Relativizar las certezas de la percepción: romper con lo instituido no es tarea fácil pues abala certezas y convicciones, nos lanza delante de lo nuevo, de lo imprevisto. Por lo tanto, es difícil relativizar las percepciones, ya que al hacerlo nos lanzamos por entero en cuanto cuerpos, pensamientos y emociones delante de lo desconocido, lo que necesariamente viene acompañado de angustias e incertezas. No obstante, éstas son inevitables en los procesos de emergencia de algo nuevo, lo que requiere su explicitación y superación.

◆ “Desafío a la creación de nuevos sentidos: lo cristalizado se objetiva de varias formas, pero en todas ellas existe una característica de negación de la polisemia de la vida. Promover la proliferación de los sentidos, como también la reflexión sobre los caminos éticos que éstos atraviesan es fundamental para la resignificación de saberes y haceres, para la creación de nuevas formas de existencia”.

5) Considerando a dimensão estética no trabalho docente em qualquer área e em qualquer disciplina, qual a importância [ou necessidade] de trabalhá-la na Universidade?

É fundamental que a universidade seja também espaço de reflexão sobre a formação estética que ali encontra guarida. Isso significa que reconheço que alguma formações estética nesse contexto se processa, o fundamental é saber que formação é essa para que se possa redimensioná-la. Algumas reflexões que venho tecendo sobre o tema já foram publicadas, estou indicando a leitura para não me repetir.

Embora o artigo fale de formação na pós-graduação, penso que com certeza o que ali se encontra pode contribuir também para se pensar a formação na graduação. O artigo é:

ZANELLA, Andréa Vieira. *Atividade criadora, produção de conhecimentos e formação de pesquisadores: algumas reflexões*. *Psicol. Soc.*, 2004, vol.16, no.1, p.135-145. ISSN 0102-7182.

6) Que comentários poderia tecer sobre a temática, a fim de ampliar e aprofundar a discussão?

Posso ter sido breve nas respostas, mas muita coisa está no prelo ou submetido a publicação. Para finalizar, acho importante destacar que, assim como toda e qualquer prática educativa, a educação estética não se volta somente às pessoas para a qual foi planejada: quem a concebe e possibilita está ao mesmo tempo se educando na intensidade das relações que estabelece com as pessoas com as quais trabalha. Nesse sentido, na medida em que, durante uma proposta de educação estética, as sensibilidades dos alunos vão sendo forjadas com a mediação das atividades estéticas que lhes são propostas, as sensibilidades das próprias proponentes ali também se (re)criaram, compondo uma tessitura plural reveladora da densidade e intensidade dos movimentos singulares/coletivos que se pretende constituir, alguns visíveis e muitos invisíveis. Essa intensidade e densidade é o que singulariza uma educação estética tal como a entendo e defendo.

Entrevista concedida em 20 de outubro de 2006. (Entrevista escrita – via eletrônica)

Maria Inês Ruas Vernalha é Mestre em Artes Visuais (2002) pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), tendo defendido o título com a dissertação intitulada *Espaço em arte. Um caminho possível para o desenvolvimento da percepção*. Leciona atualmente disciplinas relacionadas à Arte nas Faculdades Atibaia (FAAT) e na Fundação Municipal de Ensino Superior de Bragança Paulista (FESP), ambas no estado de São Paulo.

1) Como v. lê o casamento entre Educação e Estética? O que este termo significa?

Vejo esse casamento como uma forma de conhecimento e aprendizado. Deve ser oferecido às pessoas o maior número de possibilidades para que desenvolvam o olhar estético. Para alunos e para as pessoas em geral, as oportunidades de se aprimorar o senso estético precisam ser disponibilizadas nas escolas, no trabalho, em casa e até mesmo na rua. Digo isso porque sou a favor de se levar a arte para os espaços públicos.

Penso que o desenvolvimento do olhar estético torna as pessoas mais sensíveis, reflexivas e exigentes nos diversos campos de relacionamentos que estabelece com o mundo. Seja no relacionamento com a ecologia, com os amigos, com as cidades, a sua casa enfim, com o mundo que o cerca.

Acredito que a educação estética vai se construindo aos poucos. Você vai conhecendo determinados objetos, cenas, episódios, situações ao longo da vida que resulta num aprendizado. Quando é oferecida a uma pessoa oportunidades de interação com o belo pode-se dizer que está ocorrendo uma educação estética.

2) Arte-educação e Educação Estética são termos equivalentes?

Com certeza. O papel do arte-educador é construir caminhos educativos que contribuam para a educação estética dos alunos. Uma educação sensível e crítica que reflita nos relacionamentos das crianças com o mundo. Espera-se que esses relacionamentos sejam transformadores e que as crianças assumam uma postura de participação na sociedade.

3) De que forma a Arte educa?

A arte educa por meio da interação das pessoas com as obras de arte, com o teatro, com a música, o cinema, etc.

Ao levarmos uma obra de arte para a sala de aula apresentamos aos alunos enigmas de vários sentidos: plásticos, locais, universais, temporais, poéticos, críticos, culturais etc. Ocorre uma ampliação no repertório imaginativo das crianças a cada obra de arte que lhes é mostrada.

Diante de uma obra de arte o aluno vive uma experiência particular que pode levá-lo a sonhar, rememorar, questionar. As diferentes interpretações, compartilhadas no momento da interatividade com a obra de arte, ampliam a visão de mundo das crianças. Enquanto alguns verbalizam o que observam (em termos plásticos) e imaginam (o que o artista pode ter pensado) outros ouvem e discutem sobre o assunto. Não é uma questão de erro ou acerto e sim de vivenciar um momento que propicia “ampliar o olhar estético” por meio de uma atitude que envolve olhar, sentir, questionar, investigar.

4) Considerando a dimensão estética no trabalho docente em qualquer área e em qualquer disciplina, qual a importância [ou necessidade] de trabalhá-la na Universidade?

Inúmeras. Eu tenho percebido que a disciplina de arte (Metodologia e Didática do Ensino de Arte) que venho ministrando no curso de Pedagogia tem auxiliado as alunas em vários aspectos. Logo elas percebem que é possível utilizar diversos recursos artísticos (visuais, sonoros e corporais) para se ensinar geografia, história etc. para as crianças. As alunas passam a criar maneiras “prazerosas” de se trabalhar também com essas outras disciplinas. Acredito que um curso de Pedagogia que não tem a disciplina de arte na grade curricular perde muito.

Nesse período (um ano) em que ficamos juntas (quarto ano de Pedagogia), percebo que crescemos juntas. Elas também trazem para a sala de aula suas experiências com a educação. Tentamos juntas criar situações de aprendizado em que a dimensão estética esteja presente.

Essa dimensão estética pode e deve estar presente no processo de ensino aprendizagem na educação infantil, no Ensino Médio e Fundamental e na graduação.

5) Quais seriam os pilares para uma proposta de Educação Estética? Como formar docentes sob esta perspectiva (tendo em vista a atual proposta de formação *universitária* de professores -- Licenciaturas)?

Bem...eu não trabalho somente com teoria. Minhas alunas experimentam os exercícios de criação na sala de aula sempre que possível. Eu procuro mesclar teoria e criação plástica.

Por exemplo: se trabalhamos com o Expressionismo as alunas realizam exercícios de criação que envolvem esse tema. Eu passo a teoria e a vivência dessa teoria.

Algumas vezes as músicas utilizadas e as propostas são adaptadas para a faixa etária delas. Mas, pensamos também, em como podemos utilizar tal proposta na educação infantil. Em seguida abrimos uma discussão a respeito do assunto “estudado e experimentado”.

Sempre que as alunas utilizam as propostas com as crianças nas escolas, elas trazem os trabalhos para apreciação (e reflexão) na Faculdade. Todos podem ver o resultado e comentar. Aproveitamos esse momento para discutirmos alguns pontos que não deram certo, que correram bem ou ainda, aprendemos outros que as alunas “acrescentam” na proposta...é uma troca de experiências.

6) Que comentários poderia fazer sobre a temática, a fim de ampliar e aprofundar a discussão?

Penso que a dimensão estética precisa estar presente no processo de ensino-aprendizagem em todos os níveis escolares...e em todos os momentos que acontece a assimilação do conhecimento (dentro ou fora das escolas).

E a arte (que requisita o inteligível e o sensível das pessoas no momento da interatividade) é um dos maiores instrumentos que os professores possuem para utilizarem no cotidiano escolar e contribuir com a formação do olhar estético dos alunos...crianças, jovens e adultos que atuam no mundo e devem assumir uma postura dinâmica e transformadora nesse espaço.

Entrevista concedida em 29 de janeiro de 2007. (Entrevista escrita – via eletrônica)

Coordenadora do Núcleo de Psicologia Escolar e Educacional da Universidade de Uberlândia (UFU) e docente de graduação e pós-graduação da mesma instituição, **Sílvia Maria Cintra da Silva** – psicóloga (PUC-Campinas – 1990) – doutorou-se em Educação pela UNICAMP, em 2002, com a tese *Arte e Educação – na Confluência das Áreas, a Formação do Psicólogo Escolar*.

1) Como v. lê o casamento entre Educação e Estética? O que este termo significa?

Estética está relacionada à definição e compreensão de padrões de beleza, que são histórico-culturais. Nossa educação, desde que nascemos, está dirigida a uma determinada concepção estética. Começa pela forma como o berço e o quarto do bebê são arrumados (quando existem), por exemplo, até a maneira como a mãe veste a criança (colocando fivelas e lacinhos na menina). Há também o acervo cultural ao qual a criança tem acesso em sua família: música, filmes, livros etc.

2) Arte-educação e Educação Estética são termos equivalentes?

Não. Para mim Educação Estética é algo mais amplo e a Arte-educação é um processo mais dirigido, isto é, pedagogicamente dirigido. Isto não significa que não possa haver uma organização formal (institucionalizada) para uma educação estética.

3) De que forma a Arte educa?

Se pensarmos que a educação é um processo que envolve mudanças, então a arte sempre educa, pois promove inúmeras transformações, nos aspectos afetivos, cognitivos, culturais e estéticos.

4) Quais seriam os pilares para uma proposta de Educação Estética? Como formar docentes sob esta perspectiva?

Organizando uma disciplina com este nome na Universidade, nos cursos de formação docente e também com uma distribuição de atividades relacionadas à estética ao longo do currículo, com atividades acadêmicas e extra-acadêmicas, como filmes, visitas a museus, encontros com artistas etc. É fundamental que, para os professores que formam professores, a questão estética seja realmente importante e não acessória. Os cursos de formação continuada (extensão, especialização) também podem orientar-se pela questão estética. Tenho ministrado a disciplina “Contribuições da arte para a aprendizagem e o desenvolvimento humano” em cursos de especialização (stricto sensu) e os alunos mostram muito interesse por essa discussão.

5) Considerando a dimensão estética no trabalho docente em qualquer área (não só na graduação em Psicologia) e em qualquer disciplina, qual a importância [ou necessidade] de trabalhá-la na Universidade?

Penso que é obrigação da Universidade ampliar os horizontes culturais e estéticos dos estudantes. Se o aluno chega e sai da universidade tendo como referências estéticas apenas o que está na mídia (leia-se rede Globo), significa que a instituição não conseguiu cumprir seu papel de apresentar outros modos de

representação do mundo. A universidade não pode nunca deixar de exercer sua função de quebrar estereótipos e apontar na direção das vanguardas.

6) Em seu artigo *Arte e Educação – na confluência das áreas, a formação do psicólogo escolar*, v. relata a mudança do problema de pesquisa, na medida em que constatou o grande entusiasmo dos estagiários nas atividades propostas com arte. Este artigo foi publicado em 2004; como vê, passados quase três anos, esta constatação e o que ela pôde mudar em seu cotidiano universitário, como docente e formadora?

Minha pesquisa de doutorado gerou um projeto, iniciado em 2004, com os calouros de Psicologia, em que, por meio da arte, discutimos a Psicologia como Ciência e Profissão; a vida universitária; o curso de psicologia, com a organização curricular, estágios, projetos de pesquisa e de extensão e a relação professor aluno. Trabalhamos com filmes, poemas, contos, músicas e reproduções de obras de arte. Esse projeto é organizado por estagiários de Psicologia Escolar, alunos que estão no final do curso e que também são orientados pela arte. Com este grupo de quatro estagiários desenvolvo diversas atividades, como as já descritas, incluindo visitas ao Museu Universitário de Arte da Universidade Federal de Uberlândia. A arte precisa fazer sentido para eles, para que então possam levá-la aos calouros. Metade dos ingressantes tem participado dessa proposta, o que me deixa bastante satisfeita. Meus estagiários e eu temos conseguido atingir tanto aqueles alunos que já tinham interesse pela arte antes de entrar na universidade quanto os que conseguem perceber que psicologia e arte podem andar juntas.

7) Que comentários poderia tecer sobre a temática, a fim de ampliar e aprofundar a discussão?

A Educação Estética precisa ser uma preocupação constante na universidade, para que não formemos apenas técnicos burocratas (mediócras), mas seres pensantes, mais críticos e com maiores possibilidades de olhar para o mundo de maneira mais sensível, criativa e transformadora.
