

REPENSAR O CONCEITO DE EDUCAÇÃO NA PÓS-MODERNIDADE: além da formação humana (universal)

RETHINKING THE CONCEPT OF EDUCATION IN POSTMODERNISM: beyond the human formation (universal)

Zuleika Aparecida Claro Piassa¹
Renata Miranda de Araujo²

RESUMO: Este ensaio traz as primícias de uma reflexão sobre o conceito de educação na pós-modernidade e busca discutir em que medida a educação, conceituada na modernidade burguesa enquanto processo de formação humana, tem-se modificado, ou não, considerando as contingências próprias do momento atual. Faz um diagnóstico do presente, identificando a crise da razão, passando pela reflexão acerca de um conceito de educação que vá além do cultivo da razão, mas que também possa desenvolver a sensibilidade e a solidariedade.

Palavras chave: Conceito de educação; Crise da razão; Educação estética; Sensibilidade; Solidariedade;

ABSTRACT: This essay brings to light a reflection on the concept of education in postmodernism, trying to discuss the measure by which education, while the process of human foundation as the concept of bourgeois modernity, has been modified, or not, considering its current self-contingencies. It makes a diagnosis of the present identifying the crisis of reason, going through the idea of a concept of education that goes beyond the cultivation of reason, but also develops sensibility and solidarity.

Keywords: Concept of education. Crisis of reason. Aesthetics education. Sensibility. Solidarity.

INTRODUÇÃO

Kant, em seu texto “Sobre a Pedagogia”, afirma que somente os homens, por terem como característica a incompletude, podem ser educados, uma vez que, destituídos de instintos, são diferentes dos demais animais. Kant postulava cinco atributos que determinavam um homem como “educado”, a saber: ser culto, ou seja, conhecer a cultura erudita; civilizado, capaz de conter seus impulsos e de se adaptar às regras sociais, sendo

¹Doutora em Filosofia da Educação pela Universidade Júlio de Mesquita filho (UNESP). Mestre em Educação pela UEL. Graduada em Pedagogia e Filosofia. Pesquisadora do Grupo de Grupo de Pesquisa “*Quo Vadis?* Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacional” e do Grupo de Pesquisa Educação e Contemporaneidade” da UEL; Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação, Ética e Sociedade (GEPES) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Docente Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Membro do GP Filosofia, educação e condição humana. E-mail: zuleikapiassa@uel.br

² Pesquisadora e do Grupo de Pesquisa Educação e Contemporaneidade” da Universidade Estadual de Londrina – UEL. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Graduada em pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina. Docente da Faculdade FACNOPAR da área de Formação Docente. Professora, coordenadora pedagógica, da Rede Municipal de Educação de Londrina. Membro do GP Filosofia, educação e condição humana. E-mail: mmiranre@gmail.com

prudente e ponderado em seus atos; moralizado, por ser detentor da cultura; ser capaz de discernir, , movido pela razão, entre o certo e o errado, considerando a totalidade dos homens; e, finalmente, ser disciplinado, isto é, “procurar impedir que a animalidade prejudique o caráter humano, tanto no indivíduo como na sociedade. Portanto, a disciplina consiste em domar a selvageria” (KANT, 2002, p.8)

Em “Metafísica dos costumes”, Kant (2013) cria uma espécie de “fórmula” para que o homem possa se guiar moralmente pela razão, sem a necessidade da tutela de outrem ou de dogmas religiosos, que ele denominou de “imperativo categórico”. Segundo o autor, este imperativo consiste em seguir uma premissa: “aja conforme uma máxima que possa valer ao mesmo tempo como uma lei universal”. (KANT, 2013, p. 30) Em Kant, assim como em outros filósofos modernos, a universalidade da razão, da moral, da ciência e do ideal de homem permearam os conceitos que, neste contexto, foram forjados. A razão constitui o ser cujo destino é obliterar o sofrimento humano e conduzi-lo à felicidade. Em outras palavras, a modernidade compreendeu que o progresso da razão se configuraria no desenvolvimento da ciência e da tecnologia, refletindo-se na própria humanidade. Para este texto, vamos considerar a modernidade que se estende do século XVII até meados do século XX, nas civilizações ocidentais.

Esta modernidade elegeu a educação como a responsável pelo desenvolvimento dessa razão, desde a mais tenra idade, e a escola como o *locus* privilegiado da educação. A instituição escolar, como condição de desenvolvimento humano, tornou-se tão *sine qua non* que, no contexto atual, um dos índices mundiais que afere a qualidade de vida e o nível de desenvolvimento de uma dada população, instrumento que abrange não só a presença de escolas, mas também a qualidade dessas instituições que se fazem presentes na vida desta população. Assim, o convite aqui é para refletir sobre a instabilidade do conceito de educação na pós-modernidade. Para tanto, estamos tomando como ponto de partida a ideia platônica sobre a imutabilidade dos conceitos. Vamos recordar que Platão via com desconfiança a política, por exemplo, justamente por seu movimento, seu dinamismo, que, segundo ele, teria suas raízes na doxa e não configuraria o genuíno conhecimento, pautado na episteme.

Assim, este texto se propõe a discutir em que medida a educação, conceituada na modernidade enquanto processo de formação humana, tem-se modificado, ou não, considerando as contingências próprias do momento atual. Na modernidade, o conceito de educação teve como pressuposto os pilares defendidos pelo Iluminismo que voltavam a

colocar a razão como faculdade humana criadora, capaz de dominar e superar a natureza, bem como retirar o homem da obscuridade, a fim de conduzi-lo ao esclarecimento, como propôs Kant (1985). Mas hoje vemos que, embora a razão tenha triunfado por meio da ciência e da tecnologia, não cumpriu a função de tirar o homem do sofrimento. A educação que, a partir do momento em que foi aparelhada pelo Estado, passou a ser fiel companheira da razão, principalmente em sua versão instrumental, na formação do cidadão civilizado, moral e produtivo, agora também se vê instigada a encontrar outros caminhos possíveis de conferir ao homo sapiens uma formação que seja genuinamente humana e para a humanidade.

A FORMAÇÃO HUMANA MODERNA EM DEBATE

O projeto civilizatório burguês da modernidade, baseado na proposta de alcançar todos os indivíduos no âmbito de uma universalidade, considerando a concretude dos seres humanos, a individualidade e a capacidade de se autorregular, sustentar e produzir, segundo sua autonomia, tem sido colocado em crise. Sobre a ideia de universalismo, cautelosamente, Rouanet (1987, 25) explica que “o universalismo está sendo sabotado por uma proliferação de particularismos - nacionais, culturais, raciais, religiosos.” Isto acaba escancarando problemas e conformando, indiretamente, a individualidade, que se esforça para se manter agrupada e moderada pela cultura, para ter acesso ao que todo mundo tem, de certo modo, caindo-se, assim, em um ostracismo transvestido de particularidade. Conforme Rouanet (1987), em outra dimensão basilar da modernidade, a autonomia que se estabelece, entre a exploração de sua autorregulação e a capacidade produtiva, encontra-se em um retorno a soluções mágicas em busca da felicidade. O resultado se apresenta assustador, uma vez que a exclusão de uma quantidade significativa de pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade social, ou de outras que sofrem dos males causados pelo excesso de trabalho, ou de outras ainda que sofrem de problemas mentais decorrentes do mal-estar civilizatório, é justificada por desejos e decisões individuais, no exercício de sua “autonomia”. Os outros são “eles”, respeitados em suas singularidades, mas que igualmente a nós cumpre buscar estabelecer direitos democráticos para todos. No Brasil, Rouanet (1987) explica que sequer chegamos a colher os louros da modernidade e sua revolução civilizatória, e que, nem mesmo a óbvia ideia de alcançar a todos com a razão, a ciência e a tecnologia pareceu funcionar na prática. Contudo, mesmo de maneira tardia, a escola tupiniquim, a partir da

década de 1930, passou a universalizar o acesso, sem universalizar o conteúdo inerente a esta instituição.

A escola, indubitavelmente, faz parte do desenvolvimento e da evolução das práticas e da vida humana. “Desse modo, todos os agrupamentos sociais, quanto mais se tornaram complexos, mais desenvolveram práticas formais de educação, institucionalizando-as sistematicamente” (SEVERINO, 2006, p.289). Assim, a sociedade e a necessidade de manter o conhecimento para as próximas gerações criaram a escola na modernidade, tal como a conhecemos: uma escola que vislumbrava a universalidade do humano como horizonte do *ethos*. Aquilo que cada pessoa é e será na transição do tempo, aquilo que se pretende formar a partir da educação, deve ser prontamente atendido pelas expectativas sociais, culturais e legais presentes nos currículos e nas propostas de formação universal, conforme a forja da modernidade e da razão. Este é um ponto de reflexão urgente em relação à própria escola, seu currículo nos termos da contemporaneidade e da demanda de formar para a cidadania e, portanto, para a história escrita no presente. Esta história supõe a atividade de situar no tempo e no espaço aquilo que se deve ensinar, para o tipo de homem que se pretende formar. Cabe aqui uma reflexão sobre quem é este homem que a escola vem formando, ou não. O não corresponderia ao movimento que Adorno denominou de integração, em que não há uma preocupação com a apropriação em si dos conteúdos da formação, mas de conteúdos que garantam a integração social dos membros das novas gerações.

Um rápido arrazoado sobre a sociedade ocidental hodierna nos mostra que temos, conscientes ou não, formado tanto em termos sociais mais amplos, como no contexto da escola, o que LASCH (1983) chamou de Adão Narcísico, tão focado no próprio umbigo que é corcunda. O autor elabora esta alegoria para chamar a atenção para a exacerbação do individualismo, por isso o Adão, único e sozinho, que é narcísico no sentido de procurar satisfazer seus próprios interesses. Guy Debord (2000) denominou nossa sociedade como sociedade do espetáculo em que cada um faz de si uma interpretação e a reproduz como verdade, análise que, trazendo para os dias atuais, com as chamadas redes sociais, nunca foi tão apropriada. A subjetividade volta-se a si, esquecendo-se de que sua própria constituição se dá em um processo objetivo, como afirma Adorno (2015). Assim, não é possível estabelecer previamente um ideal de formação humana, exequível no âmbito social que esteja, ainda, vinculada ao projeto iluminista, tomando-a como uma pétrea verdade,

desconsiderando que os conceitos vêm acompanhados de seus adjetivos, cuja função é justamente delimitá-los ou caracterizá-los.

Nesse sentido, vislumbramos como necessária a superação de uma verdade prévia e acabada que se institui como foco da formação humana, para dar lugar a novas perspectivas de identidade e de reconhecimento das necessidades culturais, sociais e subjetivas que almejam um lugar de fala na pós modernidade, sem, contudo, cair num relativismo estúpido e sem fundamento. Segundo Severino (2006, p. 290), “o existir histórico dos homens realiza-se objetivamente nas circunstâncias dadas pelo mundo material (a natureza física) e pelo mundo social (a sociedade e a cultura) como referências externas de sua vida”. Em vista disso, é possível que a verdade posta na modernidade, há pelo menos três séculos, seja diferente da vivenciada hoje e, portanto, precisa ser repensada para se manter legítima. Outro ponto importante a passar pelo crivo da reflexão nesses termos é a tensão entre a formação da subjetividade e a demanda social, em que as finalidades da educação se dividem entre respeitar as diferenças, no que tange ao direito à diversidade, e manter alguns resíduos da modernidade no que se refere ao cultivo da razão, que ainda trazem elementos idealizados e universais. Rouanet indica que, para a pós-modernidade, há a valorização da concretude das pessoas, mas, ao mesmo tempo “[...] submerge cada vez mais no anonimato do conformismo [...]” (ROUANET, 1987, p.23). Mesmo concretas, as pessoas se preocupam mais em estar integradas à coletividade da qual acreditam pertencer, do que assumirem a concretude que já o são”. Isso demanda um processo de reflexão crítica que por sua vez carece de ferramentas denominadas no âmbito pedagógico de “conteúdos escolares”.

Esta ambiguidade vivida pela escola e pela educação é, em certa medida, reflexo desta onda de incertezas e de democratização de direitos que caracterizam a pós-modernidade, mas é também reflexo da crise da razão. A sociedade se vê em meio a disputas por direitos que ora atendem aos particularismos, ora atendem a uma concepção universalista. Direitos que indicam quem tem o poder de determinar quais são os conteúdos escolares a serem privilegiados e que princípios guiarão o processo didático pedagógico. Os conteúdos escolares são fruto da seleção de um grupo detentor do poder hegemônico em dado momento histórico, cujos poder e expertise são socialmente legitimados. Os referidos conteúdos são expressos nos chamados currículos escolares, que revelam o projeto formativo para uma nação, por determinado tempo. Os currículos trazem em si uma universalidade inerente, uma vez que representam um determinado projeto formativo,

como já mencionamos, matando, em termos teóricos, as possibilidades de outros. Colocamos “em termos teóricos”, pois sabemos que os projetos particulares nunca deixam de existir e estabelecem sempre uma tensão com os projetos oficiais.

Não descartamos a necessidade de um direcionamento do processo formativo, que, de preferência, tenha sido pensado democraticamente. Sem isso, seria difícil engendrar políticas públicas educacionais, embora a perspectiva de um documento que unifica o que é essencial na formação de todos os estudantes corra o risco de acabar tornando mais rígido o processo didático pedagógico, destarte, também há o perigo de se estandardizar a imagem de quem se espera formar a partir dessa proposta. Uma mentalidade moderna pode ainda parecer satisfatória por alcançar objetivos de ensino e aprendizagem e de organização escolar. Há, todavia, que se recordar que tende a ser rígida e comandada pelos liames de uma razão instrumental que dita subterraneamente as regras, principalmente se atentarmos para a ainda vívida ideia presente em alguns segmentos sociais mais conservadores de que há um fio de prata condutor de um tipo de verdade absoluta do que se deve saber para ser ou se tornar um humano de sucesso, que seria sinônimo de feliz. Mesmo Sartre (2012), em seu existencialismo do século XX, reforça, de certa forma, esta ideia ao dizer “(...) criando o *humano* que queremos ser, não crie ao mesmo tempo uma imagem do *humano* que julgamos que ele deve ser (...) o que escolhemos é sempre o bem e nada pode ser bom para nós sem sê-lo para todos” (SARTRE, 2012, p.20). Obviamente que não estamos rechaçando o imperativo kantiano presente nas palavras sartreanas, mas somente alertando que a razão, por si só, ainda mais em sua dimensão instrumental (HORKHEIMER, 2000), não é capaz de ofertar uma formação que possamos qualificar de “humana”. Apenas defendemos que há mais a acrescentar neste conceito de educação que possa refletir em uma formação humana imanente. ética e sensível ao que ainda faz sofrer a humanidade.

Assim, nossa indagação passa por pensar: como conseguir uma formação que atenda à diversidade que nos é inerente, enquanto seres singulares, ao mesmo tempo em que compreendemos a subjetividade como um produto da objetividade, portanto, ser eu sem deixar de ser nós? Como cultivar a razão, mas também ir além dela? Não somos ingênuas de pensar que, no espaço de um artigo, conseguiríamos tal façanha, mas não podemos nos colocar na condição de passividade frente a tamanho dilema. No próximo segmento, temos a pretensão de explorar, com um pouco mais de profundidade, as demandas formativas da chamada pós-modernidade e, a partir disso, refletir sobre uma formação imanente situada

geográfica, histórica e culturalmente que não caia no empobrecimento da subjetividade, mas ao contrário, possa dar condições ao sujeito de se reconhecer único na objetividade coletiva.

POR QUE REPENSAR UM NOVO CONCEITO DE EDUCAÇÃO?

É certo que a razão, seu cultivo e desenvolvimento provocaram um grande avanço da humanidade por meio da ciência e da tecnologia, mas é fato também que a dialética entre matéria e espírito foi cindida e ambos passaram a ter uma existência quase que independente um do outro. Marx (2013) descreve como esta cisão afetou economicamente as pessoas, produzindo um desequilíbrio entre os seres humanos que a cada dia se acentua, a ponto de se ter países investindo na primeira viagem de humanos à Marte, já que a Lua não é mais um universo desconhecido e outros países que estão preocupados em como irão alimentar a população desnutrida no próximo mês. Por outro lado, a história retrata oficiais nazistas que à noite contavam histórias para acalantar o sono de seus filhos, ou ouviam uma linda sinfonia clássica e, no dia seguinte, assassinavam dezenas de judeus em câmaras de gás. Tais exemplos demonstram que a objetividade e a subjetividade, historicamente, deixaram de caminhar juntos. A universalidade, enquanto ideia, parecia um horizonte lógico, mas materialmente não provou esta logicidade na mesma proporção. O que se demonstrou é que, para além da razão, outras dimensões humanas precisam ser consideradas como criadoras do mundo e condutoras da vida. A razão se estabeleceu como absoluta, tão importante quanto Deus, para responder aos três grandes vilões que assolaram a humanidade por milhares de anos: a fome, as guerras e as pestes. Segundo Harari (2016):

Geração após geração os humanos rezaram para todos os anjos, deuses e santos e inventaram um sem-número de ferramentas, instituições e sistemas sociais - mas seguem morrendo aos milhões de inanição, epidemia e violência. Muitos profetas concluíram que a fome, a peste e a guerra deviam fazer parte do plano cósmico de Deus ou de nossa natureza imperfeita, e nada a não ser o fim dos tempos nos livraria delas. (HARARI, 2016, p. 11).

Mas, segundo o mesmo autor, no alvorecer do terceiro milênio, a humanidade chegou a uma incrível conclusão: a razão que nos é inerente conseguiu, por meio da ciência e da tecnologia, controlar a fome, as pestes e as guerras. Lembrando que controlar não é extirpar, mas é ter domínio de que é possível enfrentar isso. Não é preciso rezar para

qualquer entidade divina, ao contrário, a humanidade sabe como resolver estes problemas, o que nos leva a pensar que se eles ainda existem, outras forças humanas os mantêm vivos. Para Harari (2016), quando nos deparamos com um desses problemas não damos de ombros e pensamos que seja uma predeterminação imposta, ou que seja uma consequência natural de um destino provido por Deus. Ao contrário, quando a fome, doenças ou guerras saem do nosso controle, tendemos a procurar quem foi o responsável, estabelecemos inquéritos e buscamos elucidar o problema para saná-lo.

Pela primeira vez na história, hoje morrem mais pessoas que comeram demais do que de menos; mais pessoas morrem de velhice do que de doenças infecciosas; e mais pessoas cometem suicídio do que todas as que somadas, são mortas por soldados, terroristas ou criminosos. No início do século XXI, o ser humano médio tem muito mais probabilidade de morrer empanturrado no McDonald's do que de seca, de Ebola, ou num ataque da Al-Qaeda. (HARARI, 2016, p. 12)

A partir das colocações de Harari, poderíamos supor que a razão venceu? De forma alguma. Apesar de tantos avanços, o sofrimento, a infelicidade ainda são elementos que assolam a humanidade. Além do fato de que os avanços tecnológicos e científicos não foram distribuídos de forma igualitária entre os seres humanos. A ciência e seus frutos se mercantilizaram, assim também, a educação, responsável pelo cultivo da razão, tornou-se uma área estratégica da ação do Estado, que, por sua vez, a colocou a serviço dos interesses econômicos de grupos particulares. A educação foi considerada na maioria dos países como responsabilidade do Estado, por ser este concebido como um ente naturalmente ético e verdadeiro, por ser a unidade da vontade universal e da subjetiva, assim como concebia Hegel (2010). No entanto, é fato que os Estados vislumbraram a educação em um sentido utilitário, convertendo-a em aparelho ideológico, reconhecendo seu alto poder de conformação e integração das novas gerações. Na mesma proporção, entretanto, esta instituição carrega nela mesma o potencial de transformação de si e dos outros.

A razão, que antes era objeto de esperança, a partir de meados do século XX, converteu-se em objeto de dúvida e de desconfiança. Afinal, a ciência e a tecnologia serviram às grandes guerras que dizimaram milhares de pessoas, assim como, o projeto dos iluministas, que trazia a razão no centro de suas preocupações, traía seu próprio conceito de universalidade do humano, da moral e da ciência quando classificava os povos originários das colônias americanas, africanas e asiáticas como não humanos, ou ausentes

de alma. Seria uma mera concepção, se esta não legitimasse a conquista e destruição de muitos desses povos, cujos remanescentes e descendentes, na segunda metade do século XX, começam a repensar sua cultura, como resultado dos investimentos colonizadores e imperialistas de países europeus e dos Estados Unidos da América. Neste momento, foi preciso pensá-los como eles, para resgatar-se a si.

Esforços outros começam a ser envidados à procura de outras formas de produzir conhecimento que se diferenciasssem da tradicional metafísica antiga e moderna. Este conjunto de fatores foi denominado de “crise da razão”, uma vez que esta e todo o postulado iluminista que se espalhou pelo planeta são postos em juízo. No bojo, o conceito de educação e os decorrentes conceitos de escola e de currículo também são tomados como réus. Severino (2006) assevera que o ideal de formação humana se mantém, mas exige que se aprofundem certos aspectos desta formação, para além de um conjunto de ideais traçados em um determinado continente para uma determinada população. Defende a tese de que:

Tendo em conta a insustentabilidade das referências ético-políticas das tradições metafísica e iluminista, o novo conceito de educação, que vem sendo forjado no contexto da contemporaneidade – questionadas a universalidade, a transcendentalidade e a apoditicidade dos valores –, vai partir da condição de contingência imanente do próprio sujeito. A proposta possível de sua educação é aquela de sua própria formação como sujeito cultural. (SEVERINO, 2006, p. 633)

Severino faz sua análise considerando a dimensão ética e a política como sua prática. Concordamos com a tese de Severino, mas temos o desafio de extrapolá-la, trazendo também para outros campos, como por exemplo da epistemologia, das práticas pedagógicas e das concepções curriculares. Pensar que tipo de humano se quer formar pela educação é uma tarefa a priori sobre a qual não só os educadores, mas toda a sociedade deve se debruçar. Fazendo o diagnóstico do presente, como propunha (ADORNO, 1985), vemos que o sistema produtivo capitalista, em seu afã de produzir e aprofundar o consumo, precisou fortalecer a individualidade. Mas, no sentido narcísico, o fez, ao mesmo tempo em que colocou a razão a seu serviço, tomando os seus frutos como mercadoria e, como vendedores, seus produtores. Para isso, a ética foi colocada em um canto apartado, e os valores que se estabeleceram vieram de um ninho muito conturbado: aquele regido pelas necessidades primitivas. A educação, aparelhada, passou a ser o espaço do cultivo desta condição. Assim, ensinar às crianças, desde muito cedo, a sonhar com a aquisição de bens materiais, ou a

estabelecer seu projeto de vida calcado no sucesso financeiro, converteu-se em tarefa primordial da escola (BRASIL, 2018). O cultivo de valores altruístas ficou para outra instituição, a religiosa. A primeira é estendida como direito legal a todos, a segunda como direito de escolha que fica sob o critério individual. A subjetividade, então, regredida e, de certa forma, enrijecida no tocante à sensibilidade, não é vítima de um estranhamento, ao contrário, é a regra, é o normal. (ADORNO, 1985)

O diagnóstico, em “pedagogês”, é uma etapa do processo de avaliação, que fornece subsídios à intervenção. Se nosso diagnóstico, de perfil adorniano, é de uma regressão da subjetividade, pensar o conceito de educação que envolve tanto uma dimensão teórica quanto prática, supõe se pensar no enriquecimento desta subjetividade e no enfraquecimento desta rigidez. Refletir sobre esta possibilidade é nossa tarefa nas próximas páginas, mesmo cientes de que serão apenas ideias iniciais, ainda pouco articuladas entre si e que, portanto, carecem de aprofundamento.

EDUCAR EM ESTÉTICA DA SENSIBILIDADE: antigo discurso, deturpado no presente, mas não superado.

Se afirmamos que o discurso é antigo, é porque remonta a antiguidade, mas a razão instrumental, que governa a contemporaneidade, colonizou este discurso e o colocou a favor da sociedade da produção e do consumo. Silva (2021), em recente produção, refletiu sobre as transformações sofridas por este conceito desde a antiguidade e concluiu que:

À estética da sensibilidade ficou a incumbência de ser leve, do flexível, que modula as subjetividades para uma vida adaptada ao contemporâneo: veloz, flexível, qualificado, empreendedor. Foi possível observar que esse fundamento é mais uma das estratégias para que a educação se submeta às leis de mercado, e, portanto, se vê na obrigação de aprimorar os alunos para um mundo tecnológico e inovador que incide sob as subjetividades e essas devem ser compatíveis ao contemporâneo. Nesse sentido, a estética da sensibilidade se distancia totalmente das suas raízes etimológica e semântica, a partir da própria generalização do estético na sociedade de consumo e do capitalismo estético. Tudo ficou estético, portanto, nada é estético. (SILVA, 2021, p. 136-137)

Como se pode depreender das palavras de Silva (2021), a estética da sensibilidade se tornou argumento de um discurso produtivista que pretende amenizar o perfil calculista da pessoa plenamente integrada à sociedade do consumo, o chamado “empreendedor”. Apesar desta deturpação, não consideramos, em hipótese alguma, desistir do argumento de

que a estética é um caminho possível para formar o homem cultural trazido por Severino (2006). Perverter a razão instrumental se torna imperativo para que consigamos romper a barreira da frieza que tomou conta da sociedade e, por conseguinte, da educação. Gruschka (2014) explica que, na modernidade, marcadamente burguesa, a educação do esclarecimento, aquela voltada ao cultivo da razão e da moral kantiana, como vimos anteriormente, desejou vincular a educação do homem com a do cidadão burguês. Autores como Rousseau debateram sobre o problema de como a educação deveria se vincular à do cidadão político, mesmo considerando as relações sociais de caráter corruptor. Para Gruschka (2014), eles ainda acreditavam que formar o cidadão (obediente às leis e produtivo) e o político daria à educação um caráter utilitário, o que ajudaria a desenvolver as forças sociais rumo ao progresso e ao desenvolvimento. E completa:

Assim, desenvolve-se um modelo de idealização futura da prática falsa: nomeadamente aquele que - após ser possível em virtude da educação perfeitamente estabelecida - vincula as necessidades humanas com as exigências sociais, livres de conflitos e de coerção”. (GRUSCHKA, 2014, p. 393)

Mas o que a pedagogia, como práxis da educação burguesa do esclarecimento, conseguiu, ao final das contas, foi uma educação heterônoma, centrada no “alinhamento da formação aos interesses do lucro na profissão determinada por estrato social”. (IDEM) Rorty (1992), como um teórico pós-nietzscheano, também se empenha em repensar como seria possível pensar a vida, o homem, rompendo com a metafísica tradicional e seus postulados racionais, que ignoram tudo o que não é possível de ser matematizado. O caminho apontado pelo pragmático é a arte, que, com sua dimensão estética, é protestadora em si. A genuína arte, e colocamos genuína para diferenciá-la daquela produzida pela indústria cultural, não pode ser abarcada ou colonizada pela razão. Ao contrário, esta suplanta seus pilares mais enrijecidos, uma vez que não há lei de funcionalidade que esteja por trás dela guiando a mão, as palavras ou a mente dos artistas.

Não há fórmula para a sensibilidade, como encontrou Kant (2013) para o comportamento moral racional. Rorty (1992), tratando em específico dos poetas, argumenta que a arte é a mais moral das moralidades, pois estas ou são ou tendem a ser consagrações do *status quo*. Os profetas morais da realidade sempre foram poetas, mesmo falando em verso branco ou parábolas. Os poetas subvertem as regras, não se valem de fórmulas, mas conseguem reproduzir uma realidade que só pode ser sentida e não conhecida, em suas

verdades essenciais, como propõem a metafísica e sua racionalidade. A educação que nos forja na contemporaneidade submeteu a arte, relegou-a ao plano dos prazeres esdrúxulos, ou, em outra extremidade, como bem colocou Benjamim, cercou-a de uma aura acessível apenas para alguns. Nos currículos escolares, converteu-se em história da arte. No caso da poesia, em um gênero literário como outro a ser estudado em sua estrutura, palavras chave e escolas literárias. A arte é, por natureza, política, é contestadora, na medida em que provoca a reflexão, desnuda nosso eu e pode nos provocar a sensibilidade a ponto de, ao invés de nos conceber como eu, nos convocar, desafiar-nos a nos conceber como nós.

Quebrar a frieza da racionalidade é o primeiro passo, mas não o único. Esta racionalidade, devemos reconhecer, criou a democracia, mas também, quando se cindiu, criou a lógica da autopreservação. E hoje nos encontramos hierarquizados pelo mundo, divididos entre aqueles poucos que têm poder de compra e, portanto, de usufruir dos bens produzidos pela coletividade e os muitos que produzem esses bens, e com quem compartilhamos igualmente o medo e a servidão. Medo do outro, medo das diversas perdas, medo do futuro, e esta lista pode ficar ainda maior. A servidão se dá em relação ao sistema social e político, como consequência do medo e de seu poder de integração (ADORNO, 2015). E qual o caminho? Rorty defende que o caminho é o “nós”. Segundo o autor, a sensibilidade bem desenvolvida, juntamente e não a reboque da razão, permitiria que vissemos uns aos outros como nós, e não como “eles”. Não estamos apelando a um messianismo, mas sim reconhecendo que formamos um todo conectado em que o estado de um afeta de alguma forma os outros. É um ato racional. Somos diferentes sim, temos direito à diversidade, mas temos todas nossas dores, que, por mais diferentes que sejam, ainda são dores. O caminho para acomodar o outro no “eu” é a sensibilidade, que é, por sua vez, educável. Educável pela arte, pela razão, pela moral e pela ética. Rorty (1992, p. 246) enuncia:

Pretendo distinguir a solidariedade humana enquanto identificação com a “humanidade enquanto tal” e enquanto dúvida própria que, gradualmente, ao longo dos últimos séculos, foi sendo inculcada nos habitantes dos Estados democráticos - dúvidas quanto a sua própria sensibilidade à dor e à humilhação dos outros, dúvida de que os entendimentos institucionais atuais sejam adequados para lidar com essa dor e humilhação, curiosidade sobre alternativas possíveis. A dúvida própria parece-me ser a marca característica da primeira época da história humana em que grande número de pessoas se tornou capaz de separar a questão: “acredita e deseja aquilo em que acreditamos e desejamos?” da questão “Está a sofrer?”

Rorty (1992) ainda finaliza, argumentando que, quando a resposta à segunda questão for mais relevante, tornará possível a uma pessoa ser nós, e não eu ou eles. Aí sim, poderemos nos referir ao conjunto dos humanos como humanidade. Pensar o conceito de educação é pensar em uma formação humana que nos permita nos pensar como humanidade, não como trabalhadores, não como empreendedores, não como profissionais ou mais genericamente como cidadãos. Este é um desafio que teremos de enfrentar como sociedade, e não somente como educadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto começou a ser escrito com a intenção de pensar o conceito de educação para além da formação humana universal consagrada na modernidade, mas sem ter realmente um horizonte definido de chegada. Apoiamo-nos em Severino (2006), que acrescenta ao conceito a ideia de uma formação humana cultural que passa pelo crivo da ética e da política como prática decorrente. Nossas leituras e discussões nos conduziram a caminhos inesperados. É de se prever um certo desconforto do leitor com a leitura de primícias que ainda carecem de aprofundamento, mas o exercício da leitura, do debate e da escrita nos possibilitou compreender que, quando colocamos a educação como formação humana, primeiro temos de pensar na historicidade deste conceito e depois carece-nos perguntar que formação é esta e para onde ela nos leva. Nossa educação e sua versão institucionalizada na escola, com seus currículos, obrigações e burocracia tem como parâmetro a ideia da modernidade burguesa de formar o cidadão, desenvolvido em sua razão, que, por sua vez, se refletiria na moral. Este cidadão, imbuído da dimensão deontológica para com a lei, estaria comprometido com a sociedade no sentido de conservá-la ou transformá-la.

Ao longo desta escritura, tomamos consciência de que a razão se cindiu e perdeu sua dimensão dialética entre o espírito e a matéria, prevalecendo àquela relativa à matéria, a razão instrumental, calcada na dimensão calculativa e voltada à autopreservação. O resultado disso foi uma sociedade hierarquizada de acordo com o poder econômico e formada mais por indivíduos guiados pela dor e pelo sofrimento do que por indivíduos que se consideram felizes. A educação se tornou um aparelho ideológico de cultivo desta razão, o que centrou a formação humana em conteúdos tomados como ferramentas de cidadania e de uma moral, de uma ciência de caráter universal, forjadas em solo europeu, carregado, portanto, de contradições e que legitimou o extermínio de milhares de humanos em guerras

ou conquistas territoriais. Todas essas indagações nos levaram a pensar: que educação é esta da qual precisamos: universal ou imanente e voltada aos particularismos identitários? Neste texto, neste momento, contingencialmente, chegamos à conclusão de que precisamos de um conceito de educação que se justifique por outro conceito, o de humanidade. Assim, este conceito se ampliaria, se, para além da transmissão do legado cultural, do cultivo da razão, da ética, da política como sua prática e da diversidade como direito democrático, ainda se estendesse ao cultivo de uma individualidade também pela arte, como a expressão da inediticidade que é própria de cada um, ao mesmo tempo em que buscasse a formação do espírito humano no que tange à sensibilidade e à solidariedade. O mundo está cheio de cientistas, de filósofos, de artistas, de técnicos, profissionais, muitos considerados brilhantes dentro da acepção capitalista dos termos, mas precisamos formar humanos mais humanizados, sensíveis às causas genuinamente humanas, que nem sempre são utilitárias ou produzem lucro, mas que nos ajudam a vencer a difícil e sofrível tarefa de viver, e viver juntos como “nós”.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W e **HORKHEIMER**, M. (1985) **DIALETICA DO ESCLARECIMENTO**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar.

_____. Educação e emancipação. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. Ensaio sobre psicologia social e psicanálise. Tradução Verlaine Freitas. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

GRUSCHKA, Andreas. **FRIEZA BURGUESA E EDUCAÇÃO**: a frieza como mal-estar da cultura burguesa na educação. Campinas, autores Associados, 2014.

HARARI, Yuval Noah. **HOMO DEUS** – Uma breve história do amanhã. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

HEGEL, W. G. **FILOSOFIA DO DIREITO**: 1821. Trad. Paulo Meneses. São Leopoldo: Unisinos, 2010.

HORKHEIMER, Max. Eclipse da Razão. São Paulo: Centauro Editora, 2000.

LASCH, Christopher. **A CULTURA DO NARCISISMO**: a vida americana numa era de esperança em declínio. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

KANT, Immanuel. A Metafísica dos Costumes. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2013.

_____. Sobre a pedagogia. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2002.

_____. **RESPOSTA À PERGUNTA**: que é “Esclarecimento”? Textos seletos. Tradução de Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

MARX, K. **O CAPITAL - LIVRO I – CRÍTICA DA ECONOMIA POLÍTICA**: O processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

RORTY, R. Contingência, ironia e solidariedade. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ROUANET, Sérgio Paulo. As razões do Iluminismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SARTRE, Jean Paul. O existencialismo é um humanismo. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **A BUSCA DO SENTIDO DA FORMAÇÃO HUMANA**: tarefa da Filosofia da Educação. In Educação e Pesquisa, v.32, n.3, 2006, p. 619-634, set./dez. chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/CAPITULO_8.pdf

SILVA, Marina Coimbra Casadei Barbosa da. ESTETICA DA SENSIBILIDADE: a arte de sentir, pensar e corazonar em educação. Tese (doutorado). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e ciência, São Paulo: 2021.