

O SENSÍVEL E O INTELIGÍVEL NA EDUCAÇÃO: ALGUNS DESAFIOS

Josélia Schwanka Salomé¹

RESUMO

Este artigo traz uma reflexão sobre a desumanização dos sentidos na educação e a necessidade de pensarmos uma educação que não repita modelos prontos ou receituários, mas que resignifique as experiências e vivências do nosso olhar para o mundo. Consideramos a experiência estética como essencial para o processo de se constituir humano por suscitar o estranhamento e a dúvida, a fuga das convenções e da submissão automática às práticas sociais hegemônicas. Sob estes aspectos, o corpo, apartado da mente pela pós-modernidade, torna-se cada vez mais uma máquina que assiste à ruptura do ser humano com os seus sentidos numa sociedade de consumo que busca o lucro, o poder, a perfeição, valorizando o pensamento racionalista e reducionista. O objetivo deste artigo é o de contribuir para as discussões acerca dos caminhos para a educação que superem a visão apenas cognitivista, apontando para as possibilidades de trabalho na perspectiva da superação da formação unilateral, aliando o desenvolvimento dos conhecimentos sensíveis e inteligíveis. Por meio da educação estética podemos conhecer melhor o nosso entorno e nós mesmos, auxiliando o desenvolvimento de uma atitude crítica e sensível frente ao mundo.

Palavras-chave: educação; educação estética; escola.

INTRODUÇÃO

Na educação nos deparamos com uma complexa trama de diferentes concepções de mundo, sociedade e escola que levam, por vezes, as práticas a um engessamento com recorrentes alusões ao adestramento. Na realidade escolar esse adestramento desenvolve um pensamento homogêneo entre os alunos, não possibilitando um olhar divergente para o mundo e para as questões do seu cotidiano.

A sociedade neste início de século XXI valoriza o utilitarismo das coisas e das pessoas persistindo o ideário capitalista e a cultura

¹ Docente do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

da semi-informação. Diante desta realidade as possibilidades de emancipação do indivíduo se veem frente a uma nulidade.

Muito se tem discutido sobre a pós-modernidade e seus reflexos na educação quando se desprezam os conhecimentos sensíveis e privilegia-se a racionalidade como o olhar acertado para o mundo. No entanto, ao deixar de lado este saber sensível, advindo das experiências saboreadas pelos sentidos, temos uma perda da sensibilidade tanto no que concerne ao espaço escolar, quanto na sociedade como um todo.

A discussão que se faz a partir desta premissa é a de que trabalhamos o intelecto desprendido do corpo, numa valorização do raciocínio e das disciplinas que são desenvolvidas sob o modo da racionalidade estrita, levando a uma anestesia dos sentidos.

Importante ressaltar que neste momento trataremos do corpo como fundamento de nossa relação com o mundo, entendendo que agimos por seu intermédio e através dele nos comunicamos, trabalhamos e executamos as tarefas diárias. Esse mesmo corpo parece-nos cada vez mais um estranho, pois tão acostumados que estamos às comodidades do dia a dia que nele não nos reconhecemos mais.

A consagração desta separação entre corpo e mente se instaura definitivamente quando aceitamos que a única coisa sobre a qual não pode existir nenhuma dúvida é a mente:

Com o aval da filosofia oficial, a nossa cultura não consegue mais pensar a oposição mente/corpo sem ao mesmo tempo pensar em uma série de outras dimensões binárias ou dicotômicas. O corpo sente; a mente pensa. O corpo é um mero acidente; a mente é a verdadeira essência do homem. O corpo é passageiro, a mente é duradoura. O corpo engana, seduz, a mente é a única capaz de nos conduzir ao verdadeiro conhecimento. (RAJAGOPALAN, 1996, p.80)

Numa sociedade automatizada para a qual importa a aparência do ter, a educação significa um produto ou um serviço prestado por uma escola voltada à preparação de mão de obra para o mercado de trabalho. Aquele que não se enquadra nos critérios do cálculo e da utilidade está descartado, pois a sociedade regida pela razão

instrumental valoriza primordialmente a técnica, a eficácia e os lucros, em detrimento da formação humana integral.

A redução da capacidade do ser humano de sentir e interagir com o mundo constitui um dos motes para esta discussão problematizando o processo de perda da estesia e a consequente anestesia que sofremos na contemporaneidade. Tomando o cuidado para não valorizar a inversão das posições de modo a se priorizar o corpo, este trabalho discute a valorização do conhecimento inteligível e do saber sensível no processo de ensinar e aprender na escola.

Não se trata de questões novas a serem debatidas mas de um olhar para essa problemática na tentativa de se pensar a importância dos lugares do saber sensível e do conhecimento inteligível e o quanto as experiências estéticas são fundamentais na formação do homem. Esse olhar parte de quem experiencia constantemente essa relação no âmbito das salas e corredores das escolas e universidades.

É importante ressaltar que a intenção é contribuir para a produção na área, aprofundando as questões relativas ao trabalho com a educação estética, neste debate por reconhecer as possibilidades de trabalho com a educação (do) sensível.

A EDUCAÇÃO, O CORPO E A EDUCAÇÃO ESTÉTICA

As últimas décadas do século XX terminaram trazendo uma série de reformas no campo educacional provocando mudanças nos currículos, na formação docente e na organização da escola, mas não conseguiram levar a efeito uma mudança significativa. A educação no século XX caracterizou-se pela relação com a produção de massa, no qual o processo de industrialização dividiu os afazeres, delegando ao homem o papel de uma peça na grande máquina que constituía a empresa. Essa visão se refletiu na educação escolar, quando da compartimentalização dos saberes e da fragmentação do conhecimento.

A esse respeito, Horkheimer (2002, p. 26) afirma que: “[...] é como se o próprio pensamento tivesse se reduzido ao nível do processo industrial, submetido a um programa estrito, em suma, tivesse se tornado uma parte e uma parcela da produção” e às artes, local onde se tem presente a discussão sobre a educação estética coube a tarefa nada atraente de servir de lazer, recreação ou formação de mão de obra capacitada.

Dessa maneira a educação escolar, no seu percurso histórico especialmente nas décadas de 1970, se viu frente à necessidade de formar indivíduos dentro desta nova ordem e a educação escolar foi planejada visando ao trabalho com conteúdos que possibilitassem o pensamento convergente colocando a razão a serviço dos interesses de uma classe que desejava a hegemonia no poder do Estado.

Assim, a razão, que deveria ter a função de elemento de libertação, passou a ser tratada como um meio de conservação de uma determinada classe no poder. Esta visão de educação, apesar de pretender, não conseguiu a superação da marginalidade, pois o próprio processo gerou este resultado.

Passadas várias décadas, a escola continua a ser apontada como o espaço de formação para as demandas do mercado, num reducionismo utilitarista em acordo com o modelo de sociedade que temos como assinala Touraine:

O modelo pleno, global, da modernidade, ao mesmo tempo cultural, econômico e político, decompondo-se em sexualidade, consumo, empresa e nação, reduz a racionalidade a um resíduo: a racionalidade instrumental, a técnica considerada como a procura dos meios eficazes para atingir os objetivos que escapam aos critérios da racionalidade na medida em que dependem dos valores sociais ou culturais, cujas escolhas às vezes são feitas segundo critérios distantes de toda referência à racionalidade. O tecnicismo coloca-se a serviço da solidariedade social, mas também da repressão policial; da produção em massa, mas também da agressão militar ou da propaganda e da publicidade, qualquer que seja o conteúdo das mensagens transmitidas. (TOURAINÉ, 1994, p. 119-110)

A desvalorização dos saberes sensíveis, oriundos do corpo, reforça a discussão de que a educação tem buscado um adestramento técnico com vistas a produzir indivíduos obedientes e capacitados para exercerem os seus papéis na sociedade, no intuito de educar o corpo e a mente, e não necessariamente produzir conhecimento a partir desse corpo.

Tais escolas funcionam como uma forma de vigilância, de fiscalização numa equivocada ideia de disciplina, produzindo em

grande parte, corpos submissos e dóceis. Inserem-se nesta lógica a distribuição dos alunos nas filas de entrada, nas salas e demais espaços físicos, separando os corpos, mas deixando-os visíveis para que o professor possa observar as atitudes e os comportamentos e, se necessário, tomar as providências cabíveis e definidas pela escola.

A esse respeito, Foucault afirma que:

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, interrupções, tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e pequenas humilhações. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível – punidora. (FOUCAULT, 1987, p. 149)

Apesar de serem raras as escolas que ainda adotam as intermináveis filas por ordem de tamanho para a entrada nas salas, com vistorias do uniforme, prevalece ainda a ideia de aluno bem comportado como sendo aquele que permanece imóvel e em silêncio, seja dentro ou fora da sala de aula. O que define normalmente um aluno indisciplinado é a sua incapacidade de permanecer imóvel e é para estes alunos que a escola lança mão de medidas punitivas, como ficar sem recreio ou sem a aula de Educação Física.

O poder disciplinador imposto na escola funciona como uma espécie de controle sobre os alunos e sobre seus corpos, privilegiando o intelecto dele separado, a não ser nas aulas de Educação Física e por vezes na de Artes, nas quais sua participação é consentida.

As escolas são projetadas para reduzir a possibilidade de interação com os outros, quando coloca as carteiras dispostas em fileiras numa disposição espacial que possibilita ao aluno olhar o

professor e as costas do seu colega, e restringe o espaço para a corporeidade apenas às atividades extraclasse, como o recreio e as aulas de Educação Física, numa clara alusão de que a sala de aula é o espaço para o intelecto e não para o corpo. Como observa Bruni, "virou quase regra estabelecer entre a arte e a ciência uma lastimável distinção: a primeira se aprende como uma atividade lúdica e a segunda, de uma maneira séria e constrangedora." (BRUNI, 1998, p. 78). A escola acaba por amordaçar a manifestação corporal dos alunos e professores, neutralizando-os e reduzindo-os ao silêncio, num processo de homogeneização dos sentidos.

A fim de compreender a relação descrita acima, apontamos para a necessidade da educação ser tratada na perspectiva de possibilitar o conhecimento de mundo por meio do sensível e do inteligível. A partir das crises do mundo moderno, em especial a crise dos sentidos apontada por Duarte Júnior no seu livro *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível* discute-se como percebemos e nos relacionamos com o nosso corpo histórico e desumanizado numa sociedade que gira em torno da eficiência e da funcionalidade.

Nessa desumanização:

Somos, na verdade, um emaranhado de processos altamente organizados e interdependentes que manifestam maneiras próprias de sabedoria e de conhecimento em todos os níveis, desde a ordem das substâncias bioquímicas que carregam informações genéticas, nos cromossomas, até os mais específicos raciocínios de uma dada modalidade científica ou filosófica. Cada porção ou estrato do nosso organismo exhibe sua forma peculiar de conhecimento articulada a esse todo corporal que nos define enquanto existência. O que referenda a insistência quanto à relevância de todo e qualquer processo educacional que permita o desenvolvimento das diversas categorias de saber a nós possíveis, desde a sensibilidade corporal mais básica até o mais elevado pensamento abstrato. (DUARTE JR. 2001, p. 133)

A educação pensada nesta perspectiva pode possibilitar o despertar para a capacidade de sairmos da anestesia na qual nos encontramos.

Sob estes aspectos, consideramos a experiência estética como essencial para o processo de se constituir humano. A experiência estética pode possibilitar o estranhamento e a dúvida, a fuga das convenções e da submissão automática às práticas sociais hegemônicas.

Se historicamente a escola vem amordaçando este corpo e provocando a sua anestesia, isso se deve ao fato de a sociedade privilegiar um pensamento convergente e unilateral, numa educação em que o corpo-objeto é construído à imagem e semelhança dos ditames da mídia, reservando pouco ou nenhum espaço para o pensamento divergente.

Cabe salientar que alguns movimentos se propõem a ir de encontro a essa máxima e buscam trabalhar o corpo dos afetos, da sensibilidade e do conhecimento, numa educação dos sentidos associada à do cognitivo. Na medida em que o aluno passa a compreender o mundo, ele pode estabelecer parâmetros para o seu processo de criação, advindos dessa mudança na sua dimensão perceptiva.

Parece ser ponto comum neste momento que a domesticação dos sentidos operada por parte da escola faz com que sejam trabalhadas reduzidamente as percepções, tornando-as instrumentos para medir e identificar as coisas, valorizando o olhar e o pensar.

No entanto, a educação do sensível possibilita a apreensão do mundo no sentir, no pensar e no fazer, conjugando estas experiências numa vivência estética, cabendo aqui um pensamento de Merleau-Ponty a este respeito, quando este afirma que:

Nós reaprendemos a sentir nosso corpo, reencontramos, sob o saber objetivo e distante do corpo, este outro saber que temos dele porque ele está sempre conosco e porque nós somos corpo. Da mesma maneira, será preciso despertar a experiência do mundo tal como ele nos aparece enquanto estamos no mundo por nosso corpo, enquanto percebemos o mundo com nosso corpo. Mas, retomando assim o contato com o corpo e com o mundo, é também a nós mesmos que iremos reencontrar, já que, se percebemos com nosso corpo, o corpo é um eu natural e como que o sujeito da percepção. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 278)

Devemos pensar nessa educação estética não apenas para os aspectos do nosso cotidiano, mas para a educação integral de um sujeito, de pessoas mais sensíveis, voltadas a ampliar as possibilidades de experimentação das relações corporais com o mundo.

Para Le Breton:

Em nossas sociedades ocidentais, o corpo é, portanto, o signo do indivíduo, o lugar da sua diferença, de sua distinção; e, ao mesmo tempo, paradoxalmente, está frequentemente dissociado dele, devido à herança dualista que pesa sempre sobre sua caracterização ocidental. Fala-se assim, à maneira de um clichê, da "libertação do corpo" formulação tipicamente dualista, esquecida do fato de que a condição humana é corporal, de que o homem é indiscernível do corpo que lhe dá espessura e sensibilidade de seu ser no mundo. (LE BRETON, 2011, p.11)

Diante de tais constatações, o que nos interessa nessa discussão diz respeito ao tratamento dado pela escola aos saberes do corpo. Percebemos que a escola se entrega a esta lógica e passa a trabalhar com conteúdos voltados a desenvolver apenas as habilidades cognitivas, numa razão cientificista.

O desmerecimento para com o conhecimento adquirido pelo corpo, as suas memórias e histórias, denota uma prática voltada para a despersonalização das pessoas, que serão mais dóceis quanto maior for a alienação e a sua anestesia numa prática cercada pelo ideal da indústria cultural e subordinada aos valores e as ideias dominantes.

O domínio mecânico do corpo pela manipulação dos afetos parece ser a lógica instaurada na sociedade com a supervalorização do corpo como elemento de identificação individual, não aquele corpo que identifica por ser único, mas aquele cuja mídia apresenta como sendo o ideal e o necessário para se inserir no contexto social sem ser discriminado. A partir dessa necessidade de aceitação pelos demais surge a insatisfação e o desejo de controle sobre esse corpo, em busca de um modelo que é perseguido incessantemente. Esse modelo ditado pelos apelos da mídia estrutura-se como controle social e exploração dirigida a quem se aventurar nesses modismos efêmeros.

O discurso midiático imposto pelos meios de comunicação de massa traz a figura de um ídolo a ser copiado e seguido, definindo um padrão estético e atitudinal, que apresenta um corpo descartável, repleto de estereótipos. E a transformação desse corpo em máquina acaba por nos afastar das experiências sensíveis no nosso cotidiano, em que o “pensar o corpo apenas como máquina – ou, no limite, sua substituição por ‘máquinas inteligentes’ – é o mesmo que ver sem perceber. A máquina funciona, o homem vive, isto é, estrutura seu mundo, seus valores e seu corpo.” (NOVAES, 2003, p.10)

Nosso corpo é esquarterado para que possa ser entendido, é estudado compartimentalizado sem que possa se mostrar como um todo. Esse processo de fragmentar para melhor compreender é empregado pela escola, que fraciona os conhecimentos, separando as áreas em pequeninas gavetas das quais o conhecimento emerge na medida em que o aluno dele precisa e sob o discurso da interdisciplinaridade a escola cria programas repletos de ataduras e esparadrapos, tomando o corpo de maneira mecanicista, dividindo-o em partes.

Para que possamos avançar e superar essas políticas e práticas na escola o conhecimento deve ser entendido como uma totalidade que resguarda as especificidades da área, mas que se interrelaciona com o todo. É preciso também que o saber do corpo seja respeitado e valorizado como fruto de uma história pessoal, forjado pelas múltiplas relações estabelecidas no seu cotidiano.

Se quisermos uma educação voltada para os aspectos mais humanos e sensíveis, na qual os sentidos do corpo possam ser valorizados e empregados no acesso ao conhecimento, é preciso que este corpo seja primeiramente conhecido por nós mesmos nas suas potencialidades e possibilidades. Para que possamos perceber o mundo à nossa volta é importante e necessário que o nosso corpo esteja aberto para tal ação. Fazemos parte do mundo, agimos e nele interagimos pela nossa corporeidade. É essa corporeidade que nos faz únicos e que aponta para a nossa trajetória histórica individual, diferenciando-nos dos demais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação tem contribuído para distanciar-nos cada vez mais do conhecimento advindo dos sentidos e com relação a esta

afirmação entendemos que a educação deverá partir da valorização do nosso corpo enquanto elemento pelo qual nos inserimos no mundo e estabelecemos relações com outros corpos expressivos e com os objetos deste mundo. Ao reconhecermos que o corpo representa a nossa presença no mundo, é imediato que tenhamos consciência das leituras sensíveis que os nossos sentidos corporais são capazes de executar na apreensão deste mundo.

Faz-se necessário que a educação assuma, na relação entre o ensinar e o aprender, uma postura metodológica que privilegie uma sólida formação filosófica e uma reflexão teórica que permita a construção de uma prática educativa efetivamente transformadora.

Essa perspectiva só será concretizada a partir da compreensão do trabalho pedagógico na sua totalidade e visivelmente a ausência desta perspectiva tem reproduzido, na história da educação no Brasil, as dicotomias que enfraquecem a atuação dos educadores.

A mediação aqui é entendida como um processo que possibilita ao homem se tornar homem através da superação da sociedade alienada, entendendo que a educação sozinha não produz a transformação social, ela é parte do processo que busca transformar consciências.

Diante destas questões, torna-se indispensável se pensar numa teoria da educação que busque uma compreensão mais profunda sobre os problemas que apresentam na educação brasileira. E um destes problemas diz respeito aos conteúdos trabalhados na escola, que por vezes são estranhos, limitados e abstratos aos alunos, que não vislumbram possibilidades de estabelecer relações com a sua prática social.

A escola deve se preocupar em trabalhar com o aluno concreto, fruto da síntese de múltiplas determinações definidas nas relações sociais e onde conteúdos trabalhados devem ser voltados ao conhecimento sistematizado, produzido historicamente pela humanidade. Na realidade, o que a escola vem trabalhando são conteúdos centrados nos interesses do aluno empírico, ou seja, aquele que "pode querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente correspondem aos seus interesses, enquanto aluno concreto." (SAVIANI, 2003, p. 143).

Daí a importância de se trabalhar com os conteúdos significativos, pois o homem é um ser histórico e social e, portanto,

é a partir da apropriação do conhecimento histórica e socialmente produzido, que ele irá à busca das mudanças sociais percebendo-se como sujeito da história. Se a escola não possibilitar o acesso ao conhecimento que seja significativo ao aluno, este não poderá agir na sua prática social.

Por meio de experiências estéticas provocadoras dos sentidos, este professor estará convidando estes alunos a ver o mundo com outro olhar, um olhar proveniente de um corpo consciente do seu lugar como partícipe na construção do mundo.

Nosso corpo-história nos faz únicos no mundo diante de uma sociedade que almeja a homogeneidade e a alienação. Ir de encontro a essa lógica da pós-modernidade é um dos papéis da educação: trabalhar de forma que os educandos sejam capazes de criar, pensando e resignificando o mundo.

As práticas educativas podem contribuir para esse processo de desalienação por meio do resgate desse corpo história memória e ação com metodologias que promovam o pensar (mente) e o sentir (sentidos) articulados. Uma metodologia que transcenda os modelos de apreensão que se colocam como meramente cognitivos e passando a apreendê-los enquanto conteúdos que abranjam os aspectos históricos, sociais, políticos.

E para a concretização destes ideais e dessas transformações necessitamos do envolvimento das políticas públicas na compreensão do homem dentro desse processo histórico e do papel do homem enquanto determinante das ações, das intenções e das transformações através das práticas sociais. A mobilização de esforços para orientar tais transformações é o grande desafio que está posto neste momento histórico.

THE SENSITIVE AND THE INTELLIGIBLE IN EDUCATION: SOME CHALLENGES

ABSTRACT

This article brings a reflection about the dehumanization of the senses in education and the need to think about an education that does not repeat established models, but one that gives another meaning to the experiences of our perception of the world. We consider the aesthetic experience as

essential to the process of becoming a human by raising the strangeness and doubt, the escape of the conventions and the automatic submission to the hegemonic social practices. Under these aspects, the body, apart from the mind as a consequence of postmodernity, becomes a machine that attends the rupture of the human beings with their senses in a consumer society that seeks profit, power, and perfection, valuing the rationalistic and reductionist thought. The purpose of this article is to contribute to discussions about the paths to education that surpass the vision that it is only cognitive, pointing to the possibilities of working in the perspective of overcoming the unilateral formation, combining the development of sensitive and intelligible knowledge. By means of aesthetic education, we can get to know better our surroundings and ourselves, helping the development of a critical and sensitive attitude towards the world.

Keywords: education; aesthetic education; school.

REFERÊNCIAS

BRUNI, Ciro Giordano. Pour une danse d'éveil et d'initiation, le discernement de la distance, In: *L'enseignement de la danse et après!*, Rencontres dans les Universités Paris V e Paris VIII, Paris: Germs, 1998, p. 78.

DUARTE Junior, João-Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar, 2001.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramalheite. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1987

HORKHEIMER, Max. *Eclipse da razão*; trad. Sebastião Uchoa Leita. São Paulo : Centauro, 2002. 192p.

LE BRETON, David. *Antropologia do corpo e modernidade*. trad. de Fábio dos Santos Creder Lopes. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2011.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção* 2.ed. trad. de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NOVAES, Adauto. A ciência no corpo. In: NOVAES, Adauto (org.) *O homem-máquina : a ciência que manipula o corpo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Corpo e sentido numa perspectiva desconstrutivista. IN: IN: SILVA, Ignácio Assis (org.). *Corpo e sentido: a escuta do sensível*. São Paulo: UNESP, 1996.

O sensível e o inteligível... - *Josélia Schanka Salomé*

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 14 ed. – Campinas, SP : Autores Associados, 2002

TOURAINÉ, Alain. *Crítica da modernidade*. trad. Elia Ferreira Edel. – Petrópolis, RJ : Vozes, 1994.

Recebido em: julho 2012
Publicado em: agosto 2012