

ESTÉTICA DA SENSIBILIDADE COMO PRINCÍPIO CURRICULAR

ROSE MERI TROJAN

Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná
rmeritrojan@ibest.com.br

RESUMO

O fato de que a estética constitua um dos princípios norteadores da organização curricular no Brasil impõe-nos uma reflexão sobre a concepção que a fundamenta e justifica. Para isso, situamos o princípio estético nos documentos normativos que definem e explicitam as atuais diretrizes curriculares nacionais para a educação básica. Indicamos os fundamentos que definem a concepção de estética adotada e suas relações com a ética e a política, que compõem a trilogia que deve orientar as práticas educacionais, a fim de evidenciar as intenções que se abrigam em torno da estética da sensibilidade, revelando sua funcionalidade no atual estágio de desenvolvimento do modo de produção capitalista.

EDUCAÇÃO ESTÉTICA – DIRETRIZES CURRICULARES – FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

ABSTRACT

AESTHETICS OF SENSIBILITY AS A CURRICULAR PRINCIPLE. The fact that aesthetics is one of the guiding principles for curricular organization in Brazil forces us to reflect upon its founding and justifying concept. To this end, we situate the aesthetic principle in the regulatory documents which define and detail the current national curricular guidelines for primary education. We also indicate the foundations that define the aesthetic concept adopted and its relationship with ethics and politics, which are the three pillars that should guide educational practices. Thus, we intend to highlight the purposes involved in the aesthetics of sensibility, revealing its function in the present development stage of the capitalist production mode.

AESTHETIC EDUCATION – CURRICULUM GUIDELINES – PHILOSOPHY OF EDUCATION

No processo de constituição e organização curricular da educação básica, os aspectos estéticos têm, historicamente, recebido o tratamento menos cuidadoso. Na definição das disciplinas, a educação artística tem sido esquecida ou secundarizada em relação às demais. Desde há muito, essa desvalorização é insistentemente denunciada por pesquisadores e docentes da área. Porcher, analisando tal situação na França da década de 70, explicita a queixa repetidamente formulada e objeto de inúmeras polêmicas:

Na hierarquia das disciplinas a serem ensinadas, as nossas situam-se nos degraus mais baixos da escada. O aluno pode dedicar-se às atividades artísticas, dentro da escola, se tiver tempo, ou seja, se tiver terminado todas as outras tarefas – “as tarefas importantes” (Porcher, 1982, p.11)

Assim, é com surpresa que encontramos, em todos os documentos normativos das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, a estética como um dos princípios norteadores da organização do currículo escolar.

Na tentativa de compreender a direção que deve nortear a educação básica no Brasil, buscamos evidenciar a concepção de estética que fundamenta tais princípios, bem como, destacar as orientações que os explicam e justificam.

O PRINCÍPIO ESTÉTICO SEGUNDO AS DIRETRIZES CURRICULARES

As Diretrizes Curriculares Nacionais foram definidas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação com base no artigo 9º, inc. IV da Lei n. 9.394, de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB –, que prevê como uma das incumbências da União “estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum”.

De acordo com tal atribuição legal, os princípios, entre os quais os estéticos, que fundamentam as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais, revelam a intenção política do Estado na reorganização da educação básica no Brasil.

Estas diretrizes foram organizadas em documentos distintos para o ensino fundamental, para o ensino médio e para a educação infantil, respectivamente, por meio de três resoluções, as duas primeiras aprovadas em 1998 e a última em 1999.

A primeira resolução aprovada sobre o tema – resolução CEB n. 2/98 – foi a relativa ao ensino fundamental, cuja relatora é Regina Alcântara de Assis. O seu artigo 3º, inc. I, letra c, determina que “as escolas deverão estabelecer como norteadores de suas ações pedagógicas”, entre outros, “os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais”¹

As diretrizes para o ensino médio – resolução CEB n. 3/98 –, que foram aprovadas em seguida, tiveram como relatora Guiomar Namó de Mello. O artigo 3º, inc. I, define como um dos princípios:

...a Estética da Sensibilidade, que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer e da imaginação um exercício de liberdade responsável. (Brasil, 1998)²

A resolução referente à educação infantil – resolução CEB n. 1/99 –, também relatada por Regina Alcântara de Assis, foi aprovada no ano seguinte. A respeito dos princípios estéticos, repete, no seu artigo 3º, inc. I, letra c, quase o mesmo texto do respectivo artigo referente às diretrizes do ensino fundamental, com a diferença de incluir a “ludicidade” como um dos adjetivos que qualifica essa estética. Ou seja, indica como um dos princípios norteadores, os “princípios estéticos da sensibilidade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais”³.

Para compreender os fundamentos desses princípios devemos analisar, também, os pareceres que justificam e orientam o cumprimento dessas diretrizes. O Parecer CEB n. 1/99, da educação infantil, é o menos esclarecedor. Indica que:

As crianças pequenas e suas famílias devem encontrar nos centros de educação infantil, um ambiente físico e humano, através de estruturas e funcionamento adequados, que propiciem experiências e situações planejadas intencionalmente, de modo

-
- 1 Resolução CEB n. 2 de 7 de abril de 1998 do Conselho Nacional de Educação – CNE –, referente ao Parecer CEB n. 4/98, aprovado em 29/1/98.
 - 2 Resolução CEB n.º 3 de 26 de junho de 1998, CNE, referente ao Parecer CEB n. 15/98, aprovado em 1/6/98.
 - 3 Resolução CEB n. 1 de 7 de abril de 1999, CNE, referente ao Parecer CEB n. 22/98, aprovado em 17/12/99.

a democratizar o acesso de todos aos bens culturais e educacionais, que proporcionam uma qualidade de vida mais justa, equânime e feliz. As situações planejadas intencionalmente devem prever momentos de atividades espontâneas e outras dirigidas, com objetivos claros, que aconteçam num ambiente iluminado pelos princípios éticos, políticos e estéticos das propostas pedagógicas. (Parecer CEB,22/98, p. 10)

Esta justificativa, apesar de apresentar questões importantes em relação às necessidades da criança pequena, tais como “o acesso de todos, aos bens culturais e educacionais” e previsão de “situações planejadas intencionalmente”, não esclarece de que modo estes princípios possibilitam garantir às crianças o “... direito à Saúde, ao Amor, à Aceitação, Segurança, à Estimulação, ao Apoio, à Confiança de sentir-se parte de uma família e de um ambiente de cuidados e educação” (Parecer CEB, 22/98 p.10).

No parecer referente às diretrizes para o ensino fundamental, a relatora Regina Alcântara de Assis, ao explicar os “princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, e da diversidade de manifestações artísticas e culturais”, que deverão “orientar as práticas educacionais em nosso país”, diz, apenas, que:

Viver na sociedade brasileira é fundamentar as práticas pedagógicas a partir dos Princípios Estéticos da Sensibilidade, que reconhece nuances e variações no comportamento humano. Assim como da Criatividade, que estimula a curiosidade, o espírito inventivo, a disciplina para a pesquisa e o registro de experiências e descobertas. E, também, da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais, reconhecendo a imensa riqueza da nação brasileira em seus modos de ser, agir e expressar-se. (1998, p. 4-5)

Mas, o que significa “viver na sociedade brasileira”? A resposta depende de quem é o sujeito desta vida; se nos referimos à maioria da população, viver significa, em grande medida, estar submetido à exploração no trabalho, desemprego, miséria, medo, violência, exclusão... E se nos referimos à educação escolar, precisamos responder como e com que finalidade devemos fundamentar as nossas práticas pedagógicas para reconhecer “nuanças e variações no comportamento humano”? Que nuances e variações o comportamento humano apresenta? Qual é o fundamento dessa sensibilidade? E, quais são aqueles princípios estéticos? É o que precisamos definir para entender seus limites e possibilidades.

Entretanto, são as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio que dedicam maior espaço aos princípios estéticos, políticos e éticos que, por esta

razão, parecem-nos mais esclarecedores. Segundo a relatora, Guiomar Namó de Mello, estes princípios devem consubstanciar

...a prática administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e de suas escolas, as formas de convivência no ambiente escolar, os mecanismos de formulação e implementação de política educacional, os critérios de alocação de recursos, a organização do currículo e das situações de ensino aprendizagem e os procedimentos de avaliação. (CNE, p.20)

A resolução CEB n. 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, no seu artigo 3º, determina que a organização curricular de cada escola deve ser coerente com princípios estéticos, políticos e éticos para “observância dos valores” apresentados na LDB, indicados no artigo anterior:

- I – os fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II – os que fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca.

E, neste ponto, antes de destacarmos os princípios estéticos que se constituem em objeto deste estudo, julgamos necessário reportamo-nos à indicação que lhe serve de fundamento legal porque: os valores expressos no item I do artigo 2º, referem-se, adequada e literalmente, ao artigo 27, item I, da LDB, que define as diretrizes a serem observadas pelos conteúdos curriculares da educação básica; contudo, os valores expressos no item II são retirados do artigo 32, item IV da LDB, que se refere aos objetivos do ensino fundamental [sic!].

Curiosamente, as finalidades e diretrizes do ensino médio, expressos nos artigos⁴ 35 e 36 da mesma lei, não são citados para justificar tais princípios! Seria, no mínimo, interessante saber por quê.

Retomando o tema principal deste estudo, destacamos que os princípios estéticos que devem ser observados no ensino médio traduzem-se pela denominada “estética da sensibilidade”, que – ao contrário de outras – “estimula a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade” e, como tal, facilita “a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o in-

4 O artigo 35 define as finalidades, e o 36 as diretrizes para o ensino médio.

certo, o imprevisível e o diferente”. Como? Num contexto de crescente instabilidade no trabalho, desemprego, exclusão e acentuadas diferenças sociais, suportar o quê?

Uma estética que “valoriza a leveza, a delicadeza e a sutileza”, permite ao trabalhador ser polido, educado e perspicaz, o suficiente para a “compreensão não apenas do explicitado, mas também, e principalmente, do insinuado”.

Portanto, pode-se inferir que se trata de uma concepção de estética fundamentada na aparência e na superficialidade, que mascara e esconde as relações de opressão e exploração da classe trabalhadora, para justificar a submissão e o conformismo.

Essa estética da sensibilidade, segundo a relatora, contribui para a constituição de uma “racionalidade ancorada em conhecimentos e competências intelectuais”, a nosso ver, perfeitamente adequadas ao atual estágio de reorganização produtiva (idem, p.25).

É preciso saber que qualidades como criatividade, iniciativa, flexibilidade, participação, autonomia – que integram o conjunto de “habilidades e competências” do discurso “pós-moderno” – devem estar sob controle, e a serviço do capital. Pois, segundo Harvey (1996, p.257), as transformações geradas no sistema produtivo, com a implantação de novas formas de organização e da introdução de novas tecnologias, significaram para os trabalhadores “uma intensificação dos processos de trabalho e uma aceleração na desqualificação e requalificação necessárias ao atendimento de novas necessidades de trabalho”.

Desse modo, quando analisamos as entrelinhas destas diretrizes, compreendemos o papel destinado à estética no conjunto de medidas tomadas para adequação do sistema educacional ao novo padrão de competência exigido pelo mercado, e percebemos sua articulação com as transformações ocorridas no mundo do trabalho, no contexto da acumulação flexível. Os chamados “programas de qualidade”, desenvolvidos no interior das fábricas, a partir da implantação das novas formas de produção e gestão, tornam esta adequação evidente. Como já destaquei na dissertação de mestrado,

A implantação destes programas partiu da necessidade que a direção da fábrica sentiu para introduzir mudanças significativas nos processos de produção e de gestão gerados pelas transformações ocorridas no modelo econômico. Fazia-se necessário obter a adesão dos trabalhadores com a questão da qualidade, no sentido de responsabilizá-los a “fazer qualidade”, mudando do externo para o interno o centro

do sistema de controle; e, além disso, quebrar resistências às mudanças de comportamento decorrentes. (Trojan, 1998, p.140)

Para compreender de que modo este princípio estético pode orientar "... as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas" (Resolução CNE – CEB n. 98), e para observância dos valores "fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática", bem como àqueles que "fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e tolerância recíproca" (Resolução CNE – CEB n. 3/98), precisamos encontrar os fundamentos dessa nova estética. Pois, segundo Eagleton: "A construção da noção moderna do estético é assim inseparável da construção das formas ideológicas dominantes da sociedade de classes moderna, e na verdade, de todo um novo formato da subjetividade apropriado a esta ordem social" (1993, p.8).

A ESTÉTICA DA PÓS-MODERNIDADE

A estética, apesar de carregar o estigma de possuir um valor menor em relação a outras esferas do pensamento humano – tais como a ética e a política, que juntamente com a primeira compõem a trilogia dos princípios orientadores das diretrizes curriculares –, tem sido, desde a Antigüidade Clássica, objeto de preocupação e de estudo dos principais teóricos que fundamentam a atividade humana. Particularmente a partir do desenvolvimento do modo de produção capitalista, as questões estéticas têm merecido especial destaque.

Conforme atesta Eagleton: "Qualquer um que examine a História da Filosofia desde o Iluminismo será tocado pela curiosa prioridade atribuída às questões estéticas". De Kant, cuja estética propõe uma conciliação entre a natureza e a humanidade; passando por Hegel, que lhe dedica um tratado considerável; Nietzsche, em que a experiência estética representa uma forma suprema do valor; incluindo as alusões de Marx à literatura mundial, combinando com a confissão de Freud, de que os poetas disseram tudo antes dele; como também o legado do marxismo ocidental, de Luckács a Adorno, que "dedica à arte um privilégio teórico surpreendente, à primeira vista, em uma corrente de pensamento materialista" (1993, p.7).

O valor menor conferido à estética decorre do primado dado à verdade e ao bem, como preocupações de ordem filosófica. A filosofia moderna constitui-se a partir dos princípios desenvolvidos pelos pensadores da Antigüidade, que costumam

mos denominar clássicos. De acordo com Ferry, as primeiras estéticas, marcadas por um certo platonismo, nunca chegaram a conferir à beleza um lugar tão importante quanto ao que é atribuído à verdade e ao bem, pois:

...se a beleza é apenas aparência, a manifestação sensível de uma idéia verdadeira ou de uma evidência moral, torna-se claro que seu verdadeiro valor reside, e isto por essência, fora dela mesma – na verdade ou no bem que ela ilustra. No máximo pode ela pretender ter talento na encenação de um conteúdo que não lhe pertence propriamente, mas se encontra sempre descrito e fundamentado fora dela, na filosofia especulativa, na ciência ou na ética. (1994, p.48-49)

Esse ponto de vista caracteriza os chamados “tempos modernos”, inaugurados pelo desenvolvimento do modo de produção capitalista, de um lado, articulado com o desenvolvimento científico e tecnológico, e, de outro, fundamentado pela ideologia do liberalismo, a qual, contemporaneamente, tem sido levada às últimas conseqüências.

Dentre os princípios do liberalismo, destacamos o individualismo que, associado ao espírito de competitividade e de empreendimento, tem marcado com profundas mudanças as relações entre as pessoas, particularmente as relações de trabalho, que podemos traduzir como a cultura do “cada um por si”. Desse modo, “Submetida aos imperativos do individualismo, a cultura contemporânea teve a tal ponto de rejeitar a exterioridade e a transcendência, que a referência a uma ordem do mundo parece ter se retirado pouco a pouco de suas principais produções” (Ferry, 1994, p.21).

Isso significa que perdemos as referências, vale tudo que possibilitar o sucesso, o bem-estar pessoal, o acesso a tudo aquilo que o mundo pode oferecer. O que se torna evidente no campo da estética em geral e da arte em particular. Não existem mais regras,

...não existe mais mundo unívoco evidente, e sim uma pluralidade de mundos particulares a cada artista, não existe mais uma arte, e sim uma diversidade quase infinita de estilos individuais. O lugar-comum segundo o qual se diz que o belo é uma questão de gosto se tornou por fim realidade. (Ferry, 1994, p.25)

Enfim, “a verdade” e “o bem” perdem o seu primado, e abrem espaço para uma estética calcada na subjetividade individual: “No fundo, trata-se sempre da questão ‘o que é para mim’” (idem, p. 27).

As questões referentes à percepção e à sensibilidade, que se constituem objeto da estética, situam-se no campo da subjetividade, marcada sempre por certa imprecisão e relativismo. Estas características têm sido funcionais na conformação da ideologia dominante, pois:

...se a estética aparece com tanta persistência isto se deve, em parte, a uma certa indeterminação de definição, que nos permite topar com ela num leque variado de questões: liberdade e legalidade, espontaneidade e necessidade, autodeterminação, autonomia, particularidade e universalidade, e tantas outras. [...] A construção da noção moderna do estético é assim inseparável da construção das formas ideológicas dominantes da sociedade de classes moderna, e na verdade, de todo um novo formato da subjetividade apropriado a esta ordem social. (Eagleton, 1993, p.8)

Porém, e justamente pela sua amplitude, a estética também pode abrir um espaço importante para contestação e manifestação de pontos de vista opostos e, desse modo, tornar-se instrumento de contra-hegemonia no contexto da luta de classes. Ou seja, "...a estética, entendida num sentido determinado, coloca igualmente um desafio e uma alternativa poderosos a estas mesmas formas ideológicas dominantes. Trata-se, assim, de um fenômeno especialmente contraditório" (idem, ibidem).

Neste sentido, Eagleton nos chama a atenção, também, para o fato de que a "emergência da estética como categoria teórica" está intimamente articulada ao processo material – capitalista – pelo qual a produção cultural, desde o início, ganhou "autonomia" em relação às várias funções sociais a que ela servia tradicionalmente: "Uma vez que os objetos se tornam bens de consumo no mercado, existindo para nada e para ninguém em particular, eles podem ser racionalizados – falando-se ideologicamente – como existindo inteiramente e gloriosamente para si mesmos" (1993, p.12-13).

A partir das transformações geradas no campo das relações de produção e consumo, segundo Ferry, a cultura contemporânea tende hoje a caminhar em três direções:

1. No campo da arte, as obras já não representam o mundo, mas as forças vitais de seu criador, não existem mais critérios, porque hoje, isolada do mundo, "a arte só pode pertencer à pura intersubjetividade".
2. O campo das "ciências exatas" representa "o último patamar de nossa relação com a objetividade, o aprendizado das ciências continua sendo o único em que o relativismo das opiniões pessoais não pode ser nem valo-

rizado, nem incentivado; as ciências põem em cheque as opiniões individuais mais que qualquer outra esfera da vida intelectual”.

3. Por fim, a história, que tende cada vez mais a se tornar uma disciplina auto-reflexiva, através da qual nos constituímos em indivíduos autônomos. (1994, p.28-30)

Estes são, “os três horizontes fundamentais de uma cultura contemporânea cujo traço principal poderia muito bem ser essa subjetivação de que a estética é o lugar privilegiado” (Ferry, 1994, p.30).

Esse espaço aberto à estética, contemporaneamente, associa-se à fragilidade dos “valores, de crenças ou mesmo de descrenças” que se abriga sob o conceito de pós-modernismo. Como diz Harvey, a perda de continuidade histórica dos valores e crenças, somada à redução do conceito de obra a “texto”, suscita problemas para o julgamento estético e crítico. Pois, ao recusar os padrões estabelecidos de juízo estético, “...o pós-modernismo pode julgar o espetáculo apenas em termos de quão espetacular ele é” (1996, p.58).

Para compreender essa nova estética, é preciso reconhecer que a sua autonomia como disciplina filosófica está associada à “representação do belo quando este é pensado em termos de gosto”, portanto “como a essência mesma da subjetividade”. E, com o conceito de gosto, “o belo é ligado tão intimamente à subjetividade humana, que se define, no limite, pelo prazer que proporciona, pelas sensações ou pelos sentimentos que suscita em nós” (Ferry, 1994, p.36).

Esse conceito de gosto revela, por um lado, a libertação do indivíduo do jugo do poder cristão que poderia impedi-lo de entregar-se ao prazer do consumo; e por outro, cria condições para organização de um novo modo de vida e de uma nova subjetividade, justificada pela estética.

Desse modo, em contraste com o aparato coercitivo do absolutismo, a nova ordem social se apóia nos hábitos, costumes, sentimentos e afetos para exercer sua hegemonia, ou como diz Eagleton, “...o poder, neste regime foi estetizado”; o poder inscreve-se na experiência subjetiva dos sujeitos, eliminando “a fissura entre o dever abstrato e a inclinação prazerosa”. Ao dissolver as leis nos costumes, nos hábitos impensados, a transgressão adquire o sentido de autoviolência. O “novo sujeito”, que associa a lei à sua experiência imediata, “...é modelado no objeto estético” (Eagleton, 1993, p.22).

Mas se a estética inaugura o reinado do gosto, possibilitando uma aparente liberdade para o consumo, este é sutilmente modelado de acordo com a produção

em massa; a partir das transformações ocorridas no modelo de produção (do fordismo à acumulação flexível), inaugura-se também um novo modelo estético.

Se na Antiguidade o estético deveria subjugar-se aos princípios divinos – a aparência como expressão de uma essência –; a modernidade subordina-se à subjetividade humana – a expressão original da criatividade individual –; enquanto para os contemporâneos, torna-se expressão absoluta da individualidade – “estilo singular que não quer ser mais em nada um espelho do mundo, mas sim criação de um mundo, o mundo no interior do qual se move o artista e no qual temos, sem dúvida, permissão para ingressar, mas que de modo algum se impõe a nós como um universo *a priori* comum” (Ferry, 1994, p.23).

Essa nova estética, característica da cultura contemporânea e decorrente do processo de reorganização produtiva, identifica-se com o individualismo e relativismo absolutos, associado às teses do “cada um por si” e do “vale-tudo”. É esta retomada do individualismo na filosofia, inaugurada por Nietzsche, na qual “não existem fatos”, mas somente “interpretações”, que podemos compreender, a partir da análise de Ferry (1994, p.52), como um “subjetivismo total” ou um “relativismo absoluto”. Já não existe “verdade”, apenas existem “verdades”, interpretações singulares.

Neste sentido, mesmo entendendo que toda verdade é provisória e marcada ideologicamente, este hiper-relativismo nega a possibilidade de coerência do pensamento e possibilidade de qualquer juízo universal. A realidade torna-se múltipla, vulnerável a qualquer interpretação e ao mesmo tempo impossibilitada de ser revelada na sua totalidade: “não existe verdade ‘em si’, apenas uma infinidade de pontos de vista irreconciliáveis” (Ferry, 1994, p.53).

Ao mesmo tempo, o individualismo é levado às últimas conseqüências: “Que isso seja assim é conseqüência natural das condições sociais da burguesia. O individualismo possessivo abandona cada sujeito em seu próprio espaço privado, dissolve todos os vínculos positivos entre os sujeitos e os mergulha no antagonismo mútuo” (Eagleton, 1993, p.24).

Assim, a estética que surge, no contexto mesmo de formação da sociedade capitalista moderna, como espaço da beleza e da sensibilidade, serve de fundamento aos valores engendrados na subjetividade e no individualismo. “Esta estetização do valor que foi herdada pelas correntes atuais do pós-modernismo e pós-estruturalismo”, que surge de um espaço afetivo ou metafísico e fundamenta-se na intuição ou na escolha pessoal, tem como resultado “uma nova espécie de transcendentalismo”, no qual o absoluto ou o universal são substituídos pelos desejos, pelas crenças ou pelos interesses (Eagleton, 1993, p.275-276).

A TRILOGIA ÉTICA, ESTÉTICA E POLÍTICA

Ainda que o objeto deste estudo seja a análise da concepção de estética que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais, não se pode esquecer que esta compõe com a ética e a política, os fundamentos dos “princípios” ou “valores” que devem orientar as práticas educacionais no Brasil. A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação estabelece como Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental:

- a. os Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- b. os Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do exercício da Criticidade e do respeito à Ordem Democrática;
- c. os Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais. (Resolução CEB, n.2/98)

Do mesmo modo, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, seguem a mesma trilogia, definida aqui como “valores”, cuja justificativa detalhada no parecer CEB n. 15/98, será analisada posteriormente. A resolução estabelece que:

...a prática administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e de suas escolas, as formas de convivência no ambiente escolar, os mecanismos de formulação e implementação de políticas, os critérios de alocação de recursos, a organização do currículo e das situações de aprendizagem, os procedimentos de avaliação deverão ser coerentes com os valores estéticos, políticos e éticos que inspiram a Constituição e a LDB, organizados sob três consignas: sensibilidade, igualdade e identidade. (Resolução CEB, n.3/98)

Assim, para aprofundar esse conceito de estética é necessário estabelecer algumas relações entre os três campos formulados na resolução, na medida em que constituem uma totalidade: estética da sensibilidade e da criatividade, da diversidade; a política da igualdade, ou dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; e a ética da identidade, ou da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum.

De um lado, ao analisarmos a origem e desenvolvimento da estética, percebemos que esta se articula com a necessidade de consolidação do poder político burguês porque, na

...vida econômica, os indivíduos são estruturalmente isolados e antagonísticos; no plano político parece não haver nada além de direitos abstratos ligando os sujeitos. Esta é uma razão pela qual a dimensão “estética” dos sentimentos, afetos e hábitos espontâneos do corpo passa a assumir a significação que tem. (Eagleton, 1993, p.24)

E, por outro, a ética em geral, como ciência da conduta, tem-se ocupado em definir padrões de comportamento desejáveis, entre os quais aqueles que se referem às relações políticas que envolvem valores como igualdade, justiça, direitos, deveres. Do contexto do modernismo, caracterizado pela valorização da democracia e da autonomia do cidadão, ao contexto do chamado pós-modernismo, caracterizado pelo “direito à diferença”, percebemos uma mudança na relação entre ética e política, permeada pela estética, como explica Harvey:

O pós-modernismo surgiu em meio a este clima de economia volú, de construção e exibição de imagens políticas e de uma nova formação de classe social. [...] Uma retórica que justifica a falta de moradias, o desemprego, o empobrecimento crescente, a perda de poder, etc. apelando a valores supostamente tradicionais de autoconfiança e capacidade de empreender, também vai saudar com a mesma liberdade a passagem da ética para a estética como sistema de valores dominante. (Harvey, 1996, p.301)

Na verdade, essa “passagem da ética para a estética” marca também a mudança na própria concepção de estética. A ética dos chamados “tempos modernos” fundamentava-se no mérito democrático, no projeto de responder à questão dos limites, tanto no plano moral quanto no jurídico, baseado no “princípio de autolimitação”, segundo o qual minha liberdade acaba onde começa a de outrem, e o “princípio da universalidade da lei”; na estética contemporânea vale a “sacralização do autêntico”, na qual “a referência à idéia mesma de limite parece esfumar-se, deslegitimada pela exigência imperiosa do desabrochar individual e do direito à diferença” (Ferry, 1994, p.357).

Percebemos, nesse caso, uma diferença entre os princípios éticos propostos para a educação infantil e ensino fundamental e aqueles que são propostos para o ensino médio. Enquanto os primeiros destacam “os Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum” que podemos, sem dúvida nenhuma, fundamentar na ética moderna; o terceiro propõe a “ética da identidade”, mais adequada à ética contemporânea da autenticidade.

Do mesmo modo podemos verificar que os “Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do exercício da Criticidade e do respeito à Ordem De-

mocrática” permitem-nos identificar uma relação entre a política e a ética moderna, nas diretrizes da educação infantil e ensino fundamental; ao contrário da “política da igualdade” proposta para o ensino médio que, ao fundamentar-se na “equidade”, é mais própria da estética contemporânea fundamentada na absolutização do individualismo e do relativismo.

Entretanto, a valorização do papel da estética em relação à ética na política não está associada à sensibilidade como instrumento de humanização e compreensão da realidade humana, mas, ao contrário, como meio de esconder e camuflar aquilo que não deve ser visto:

Qualquer um que tenha lido um comunicado governamental não ficará surpreso de constatar que a verdade não está mais na moda. Os diversos meios de enganar, mentir, distorcer e desvirtuar não são mais necessidades esporádicas e culpáveis, na nossa forma de vida, mas tornaram-se parte essencial, permanente e estrutural dela. [...] Se a verdade reina sozinha dentro da ordem cultural e simbólica, ela é bastante dispensável no mercado e no espaço político de poder. (Eagleton, 1993, p.274)

Por essa razão, torna-se particularmente importante compreender tal valorização da estética no contexto atual, pois se a estetização da política pode servir à ocultação dos interesses dominantes, também dá espaço para sua compreensão e contestação. À propósito, Eagleton mostra que, se a estética favorece a dominação política por meio do costume e do sentimento, também dá espaço para a paixão, a imaginação, a sensualidade, “que nem sempre são tão facilmente incorporáveis”. A subjetividade que as novas formas de poder desejam dominar é também o que mais se tem razão para temer: “Se a estética é um espaço ambíguo e perigoso, é porque [...] há alguma coisa no corpo que pode revoltar-se com o poder que a inscreve; e esse impulso só pode ser erradicado se extirparmos, junto com ele, a própria possibilidade de legitimar o poder” (Eagleton, 1993, p.28).

ESTÉTICA DA SENSIBILIDADE NAS DIRETRIZES CURRICULARES

A concepção de “estética da sensibilidade”, colocada especialmente nos documentos relativos às diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, revelam, como vimos, não um apelo à sensibilidade, antes disso, ao conformismo decorrente da aceitação do individualismo e do relativismo como princípios absolutos, sintomas que começam a se evidenciar a partir da segunda metade do século XX. Ao contrário dos primeiros estágios do capitalismo, quando havia uma separação

clara entre o simbólico e o econômico; a partir dos anos pós-guerra, estas duas esferas passam a estar impropriamente reunidas, à medida que o econômico penetra no simbólico mediante os “imperativos do lucro” (Eagleton, 1993, p.269).

É uma forma de estetização que vem “saturar” toda a cultura com seu “fetichismo do estilo e da superfície, seu culto do hedonismo e da técnica, sua reificação do significante e o deslocamento do significado discursivo por intensidades casuais”. Como afirma Eagleton: “Estamos agora, assim dizem-nos, na era do pós-modernismo” (Eagleton, 1993, p.269).

Assim, a “Estética da Sensibilidade”, conceituada por Mello, “como expressão do tempo contemporâneo”, não “...vem substituir a da repetição e padronização, hegemônica na era das revoluções industriais”, mas sim propor a adequação dos comportamentos ao novo padrão de relações sociais necessário ao atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas (CNE, 1998, p.20).

Em primeiro lugar, é conveniente lembrar que “a palavra ‘estética’ só apareceu no século XVIII, sob a pena de Baumgarten (1714-1762), e ainda assim, nessa altura, significava apenas teoria da sensibilidade, de acordo com a etimologia da palavra grega: *aisthesis*” (Bayer, 1979, p.13, destaque meu). Na Antiguidade, a estética, sem ter ainda esse nome, referia-se à reflexão sobre a arte e o belo.

E, em segundo lugar, é justamente com o advento da “era das revoluções industriais” que a estética adquire o *status* de disciplina filosófica autônoma, para se referir justamente à sensibilidade. Ou seja, a tudo o que se refere a percepção e sensação humanas, em contraste com o espaço do pensamento conceitual: o conceito de estética traduz, inicialmente, a distinção entre o material e o imaterial, “entre coisas e pensamentos, sensações e idéias” (Eagleton, 1993, p.17).

Nesse sentido, não se justifica o uso do termo sensibilidade para caracterizar a estética contemporânea, pois o nascimento da estética como disciplina filosófica está ligado à mudança de valores que caracteriza a era moderna com a finalidade de dissociá-la da subordinação aos valores morais e políticos do feudalismo. O que diferencia a estética moderna da contemporânea, também chamada de pós-moderna, é que a primeira estava fundamentada na ruptura, na inovação, no vanguardismo; e a segunda na diversidade, na multiplicidade, na ausência de referências.

No entanto, segundo as diretrizes curriculares em questão, é preciso que, ao abandonar “a moralidade industrial taylorista”, a busca da criação, da beleza e do prazer, que devem integrar tanto os espaços de lazer quanto os de trabalho, recuperem de alguma maneira os limites abandonados pelo “hiperindividualismo” – que

podemos perceber na violência e na vulgaridade, na utilização do tempo livre ou na falta de solidariedade e espírito coletivo na atividade produtiva, por meio de uma certa "liberdade responsável". A explicação, aparentemente contraditória e ambígua de Mello³, é bastante coerente com a proposta de autogestão do trabalho, que permite ao trabalhador aliar dever e prazer, mas... com responsabilidade, ou seja, os mecanismos de controle devem estar internalizados (Eagleton, 1993, p.22).

Esta ambigüidade presente em todo o parecer é própria do chamado pós-modernismo. Ferry (1994) referindo-se tanto à estética quanto à ética contemporâneas, chama a atenção para os cuidados que devemos ter na análise das mudanças que caracterizam o contexto atual, salientando, em primeiro lugar, que as rupturas são pelo menos tão importantes quanto as continuidades na distinção entre o moderno e o contemporâneo; e, em segundo lugar, que é preciso evitar investir imediatamente um juízo de valor na distinção entre autonomia do sujeito e independência do indivíduo.

Além disso, um fato inédito a destacar na era contemporânea é a coexistência entre as concepções próprias da ética antiga, da moderna e da contemporânea, como nos evidencia Ferry: "a exigência de autenticidade não implica um retraimento total e definitivo dos princípios de excelência ou de mérito". Ao contrário, percebemos hoje um retorno ao princípio da excelência, enquanto o princípio do mérito nunca deixou de agir (Ferry, 1994, p.359).

Aliás, esta é a principal característica da estética da sensibilidade, que poderíamos denominar, mais adequadamente, de estética da diversidade. Mantém-se ou descarta-se aquilo que interessa aos novos padrões de comportamento, desejáveis para o atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas.

Assim, ao mesmo tempo em que se deve valorizar a diversidade da cultura brasileira, dos professores, dos alunos, deve-se, também, levar em conta a globalização e a universalidade dos conhecimentos. Para isso, a estética da sensibilidade deve ser entendida,

3 Ver, por exemplo: "A estética da sensibilidade realiza um esforço permanente para devolver ao âmbito do trabalho e da produção a criação e a beleza, daí banidas pela moralidade industrial taylorista. Por esta razão, procura não limitar o lúdico a espaços e tempos exclusivos, mas integrar diversão, alegria e senso de humor a dimensões de vida muitas vezes consideradas afetivamente austeras, como a escola, o trabalho, os deveres, a rotina cotidiana. Mas a estética da sensibilidade quer também educar pessoas que saibam transformar o uso do tempo livre num exercício produtivo porque criador. E que aprendam a fazer do prazer, do entretenimento, da sexualidade, um exercício de liberdade responsável" (Mello, CNE 1998, p.21).

Como expressão de identidade nacional, a estética da sensibilidade facilitará o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural brasileira e das formas de perceber e expressar a realidade própria dos gêneros, das etnias e das muitas regiões e grupos sociais do País. Assim entendida, a estética da sensibilidade é um substrato indispensável para uma pedagogia que se quer brasileira, portadora da riqueza de cores, sons e sabores deste País, aberta à diversidade dos nossos alunos e professores, mas que não abdica da responsabilidade de constituir cidadania para um mundo que se globaliza, e de dar significado universal aos conteúdos da aprendizagem. (Mello, CNE, 1998, p.21)

Mas, se é importante valorizar a cultura nacional, perceber as diferenças entre os alunos, garantir a autonomia das escolas e dos professores, e levar em conta a globalização que efetivamente ocorre, é preciso ter alguns cuidados: valorização da diversidade cultural não pode significar limitação de acesso aos bens culturais produzidos (particularmente os decorrentes dos conhecimentos científicos e tecnológicos); aceitar as diferenças dos alunos não pode significar aceitar desigualdades de ordem econômica e social; autonomia da escola não pode significar abandoná-la às suas precariedades materiais; e “construir cidadania para um mundo que se globaliza” não se limita aos muros da escola.

No entanto, a já referida ambigüidade não impede de articular a estética da sensibilidade com os princípios éticos e políticos, na medida em que mantém coerência epistemológica com o pensamento da chamada pós-modernidade. É o que podemos perceber quando lemos que:

Nos produtos da atividade humana, sejam eles bens, serviços ou conhecimentos, a estética da sensibilidade valoriza a qualidade. Nas práticas e processos, a busca de aprimoramento permanente. Ambos, qualidade e aprimoramento, associam-se ao prazer de fazer bem feito e à insatisfação com o razoável, quando é possível realizar o bom, e com este, quando o ótimo é factível. Para essa concepção estética, o ensino de má qualidade é, em sua feiúra, uma agressão à sensibilidade e, por isso, será também antidemocrático e antiético. (Mello, CNE, 1998, p.21)

Em primeiro lugar, percebemos que qualidade é associada ao conceito de beleza que, considerando o relativismo absoluto, indicado por Ferry, não explica nada. Os dois conceitos – tanto qualidade quanto beleza – não são auto-explicáveis, dependem de critérios e valores que são definidos a partir de determinados inte-

resses e pontos de vista. Assim, o que pode significar bem feito? Ou, ainda ensino de má qualidade?

Em segundo lugar, preocupa-nos pensar que é possível ficar “satisfeito” com o “razoável” se o “bom” ou o “ótimo” não forem factíveis por falta de condições materiais e humanas. No entanto, esta forma de ver é adequada à política da equidade: cada um (cada aluno, cada professor, cada escola) faz o melhor possível, no limite das suas condições.

Para concluir sua justificativa, Mello explica que “a estética da sensibilidade não exclui outras estéticas, próprias de outros tempos e lugares. Como forma mais avançada de expressão, ela as subassume, explica, entende, critica, contextualiza porque não convive com a exclusão, a intolerância e a intransigência” (CNE, 1998, p.22). Mas não esclarece: Exclusão de que ou de quem? Intolerância, intransigência com quem ou com o quê?

Essa concepção de estética está imbricada com uma questão ética, que Eagleton analisa a partir do conflito entre relativismo cultural e a necessidade de um juízo moral no exemplo da opressão das mulheres, De acordo com o autor, o necessário universalismo do julgamento de qualquer forma de opressão às mulheres é sempre moralmente errado, pois confronta-se com um relativismo cultural que esconde um secreto etnocentrismo. Diz Eagleton: “Deveríamos buscar entender os canibais e não tentar mudá-los” (1993, p.278).

A partir desse entendimento, é possível aceitar as coisas como estão: a diversidade na precariedade (cada vez mais acentuada) do ensino público, e... a interpretação que se queira dar aos princípios emanados das atuais diretrizes curriculares, desde que se criem meios para maquiagem a “feição” de um “ensino de má qualidade”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BAYER, R. *História da estética*. Lisboa: Estampa, 1979.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. *Dicionário de política*. 11. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. v. 2.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CEB n. 4 de 29 de janeiro de 1998*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Relatora: Conselheira Regina Alcântara de Assis. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm>>.

_____. *Parecer CEB n. 15 de 1º de junho de 1998*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Relatora: Conselheira Guiomar Namó de Mello. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm>>.

_____. *Parecer CEB n. 22 de 17 de dezembro de 1998*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Relatora: Conselheira Regina Alcântara de Assis. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm>>.

_____. *Resolução CEB n. 1 de 7 de abril de 1999*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Relatora: Conselheira Regina Alcântara de Assis. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/resolucao.shtm>>.

_____. *Resolução CEB n.2 de 7 de abril de 1998*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Relatora: Conselheira Regina Alcântara de Assis. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/resolucao.shtm>>.

_____. *Resolução CEB n. 3 de 26 de junho de 1998*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Relatora: Conselheira Guiomar Namó de Mello. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/resolucao.shtm>>.

EAGLETON, T. *A Ideologia de estética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERRY, L. *Homo aestheticus: a invenção do gosto na era democrática*. São Paulo: Ensaio, 1994.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

JAMESON, F. *Pós-Modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ática, 2000.

PORCHER, L. (org.). *Educação artística: luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus, 1982.

TROJAN, R. M. *O Trabalho como categoria fundante da necessidade estética: reconstruindo a função educativa da arte*. Curitiba, 1998. Dissert. (mest.) Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Recebido em: fevereiro 2003

Aprovado para publicação em: maio 2003