

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**DEIVIS ALEXANDRE FISCHER**

**EDUCAÇÃO E SENSIBILIDADE:  
TENSÕES E DESAFIOS**

Porto Alegre

2015

**DEIVIS ALEXANDRE FISCHER**

**EDUCAÇÃO E SENSIBILIDADE:  
TENSÕES E DESAFIOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nadja Hermann

Porto Alegre

2015

### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

F529e Fischer, Devis Alexandre  
Educação e sensibilidade: tensões e desafios / Devis Alexandre Fischer. – Porto Alegre, 2015.  
87 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS.

Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nadja Hermann.

1. Educação. 2. Educação – Aspectos filosóficos.  
3. Sensibilidade. 4. Estética. I. Hermann, Nadja. II. Título.

CDD 370.1

**Aline M. Debastiani**

**Bibliotecária - CRB 10/2199**

**DEIVIS ALEXANDRE FISCHER**

**EDUCAÇÃO E SENSIBILIDADE:  
TENSÕES E DESAFIOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nadja Hermann

Aprovado em: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof. Dra. Nadja Hermann (Orientadora)

---

Prof. Dra. Mónica de La Fare

---

Prof. Dr. Ricardo Timm de Souza

---

Prof. Dr. Maurício Perondi

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que creio ser o Autor da Vida, com toda a aventura inerente à experiência existencial.

Aos meus familiares, meu pai Lauri, minha mãe Elieda, meu irmão Diego e minha irmã Daniela, pelo apoio incondicional em todos os momentos.

Aos Irmãos Maristas, que me acolheram e me proporcionam experiências de crescimento em todas as dimensões da vida.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, pelas aprendizagens que proporcionaram ao longo da trajetória do Mestrado.

À Professora Nadja Hermann, por sua orientação sábia, profunda e serena, filósofa da educação que muito me ensinou nesse processo.

À Professora Mónica de La Fare, por seu olhar atento e pela disponibilidade em estar presente na Disciplina de Pesquisa em Educação, na defesa do projeto e na banca examinadora da Dissertação.

Aos Professores Ricardo Timm de Souza e Maurício Perondi, pelo aceite em participar da banca examinadora da Dissertação.

À Professora Irany Dias, pela revisão de Língua Portuguesa e à Cláudia Martins, pela ajuda na Língua Inglesa.

Aos colegas que se aventuraram no caminho no decorrer do Mestrado.

Aos educadores e educadoras que, com suas vidas, buscam dar o melhor de si para que a experiência humana seja plena, mesmo diante das adversidades que por vezes aparecem.

Aos colegas Maristas, Irmãos e Leigos, que acreditam em nossa proposta educativa como meio de desenvolver pessoas capazes de se posicionarem no mundo de maneira crítica e solidária.

A todas as pessoas que buscam, de coração sincero, construir um mundo justo e fraterno, sensíveis aos clamores que surgem nos diferentes contextos.

“Não sei se a vida é curta ou longa para nós, mas sei que nada do que vivemos tem sentido, se não tocarmos o coração das pessoas. Muitas vezes basta ser: colo que acolhe, braço que envolve, palavra que conforta, silêncio que respeita, alegria que contagia, lágrima que corre, olhar que acaricia, desejo que sacia, amor que promove.

E isso não é coisa de outro mundo, é o que dá sentido à vida. É o que faz com que ela não seja nem curta, nem longa demais, mas que seja intensa, verdadeira, pura enquanto durar. Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”.

(Cora Coralina)

## RESUMO

Esta dissertação trata da investigação acerca do sentido da sensibilidade na contemporaneidade e suas implicações para o campo da educação, identificando duas tensões e dois desafios. O modo como se considerou a sensibilidade na cultura ocidental oscilou de uma desvalorização a uma exacerbação, o que resultou em uma importância da estética em todos os campos da vida e da cultura. As tensões e desafios identificados para a educação não são novos, mas aparecem com força contemporaneamente. A pesquisa realizada é de natureza filosófica, em que se procura identificar como os autores vêm trabalhando com esse tema e suas implicações para a educação. Para a compreensão de características atuais que se referem, de uma maneira incisiva, à dimensão da sensibilidade, utilizam-se concepções de Wolfgang Iser, Christoph Türcke e Michel Lacroix. As duas tensões – a tensão entre razão e sensibilidade, e entre rotina e espetáculo -, e os dois desafios – a abordagem da corporeidade e dos sentimentos e emoções - para a educação não são restritivos, e podem abrir outras perspectivas, contribuindo no alargamento do horizonte interpretativo. Por fim, apresenta-se a experiência estética como possibilidade de acesso à sensibilidade e o cuidado como expressão de um *ethos* sensível.

**Palavras-chave:** Sensibilidade. Estética. Educação. Tensões. Desafios.

## ABSTRACT

This dissertation addresses the investigation of the meaning of sensitivity in the contemporary world and its implications for the field of education, identifying two sources of tension and two challenges. The way in which sensitivity has been considered in western culture has oscillated between devaluation and exacerbation, which has resulted in the importance of aesthetics in every field of life and culture. The tensions and challenges identified for education are not new, but appear powerfully in the contemporary world. The research is philosophical research that tried to identify how the authors have addressed this issue, and how it affects the field of education. To understand the current characteristics that refer to the sensitivity dimension in an incisive manner, we primarily used the works of Wolfgang Iser, Christoph Türcke and Michel Lacroix. The two tensions – the tension between reason and sensitivity and between routine and spectacle – and the two challenges – the approach toward corporeity and of feelings and emotions – are not restrictive for education and can contribute to the widening of the interpretive horizon. Finally, the aesthetic experience is presented as a way to access sensitivity and care as an expression of a sensitive *ethos*.

**Key words:** Sensitivity. Esthetics. Education. Strains. Challenges.

## RESUMEN

La presente disertación trata de la investigación acerca del sentido de la sensibilidad contemporáneamente y sus implicaciones para la educación, identificando dos tensiones y dos desafíos. El modo como se ha considerado la sensibilidad en la cultura occidental ha oscilado de una desvalorización a una exacerbación, lo que ha generado una importancia de la estética en todos los campos de la vida y de la cultura. Las tensiones y los desafíos identificados para la educación no son nuevos, pero ganan fuerza en la contemporaneidad. La investigación realizada es de naturaleza filosófica, en la cual se busca identificar de qué manera los autores abordan este tema, y las repercusiones en el campo de la educación. Para la comprensión de características actuales que se refieren, de una manera incisiva, a la dimensión de la sensibilidad, se ha utilizado, sobretodo, concepciones de los filósofos Wolfgang Iser, Christoph Türcke y Michel Lacroix. Las dos tensiones – la tensión entre razón y sensibilidad y entre rutina y espectáculo -, y los dos desafíos – el abordaje de la corporeidad y de los sentimientos y emociones - presentados para el campo de la educación no son restrictivos, y pueden abrir otras perspectivas, contribuyendo en el alargamiento del horizonte interpretativo. Por fin, presentase la experiencia estética como posibilidad de acceso a la sensibilidad y el cuidado como expresión de un *ethos* sensible.

**Palabras clave:** Sensibilidad. Estética. Educación. Tensiones. Desafíos.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>SENSIBILIDADE, ESTÉTICA E EDUCAÇÃO</b> .....	<b>11</b>
2.1	UMA APROXIMAÇÃO CONCEITUAL .....	11
2.2	JEAN-JACQUES ROUSSEAU E A EDUCAÇÃO DOS SENTIMENTOS .....	17
2.3	FRIEDRICH SCHILLER: O IMPULSO LÚDICO COMO HUMANIZAÇÃO .....	25
<b>3</b>	<b>A SOCIEDADE ESTETIZADA/EXCITADA: ALGUNS ASPECTOS DO ESPAÇO-TEMPO CONTEMPORÂNEO</b> .....	<b>32</b>
3.1	A SOCIEDADE ESTETIZADA/EXCITADA .....	32
3.1.1	<b>Bombardeio de informações</b> .....	<b>35</b>
3.1.2	<b>Espetacularização</b> .....	<b>37</b>
3.1.3	<b>A busca de emoções</b> .....	<b>40</b>
3.1.4	<b>Anseio por emitir: “ser é ser percebido”</b> .....	<b>42</b>
3.1.5	<b>Níveis de estetização</b> .....	<b>44</b>
<b>4</b>	<b>DESAFIOS E TENSÕES DA SENSIBILIDADE PARA A EDUCAÇÃO</b> .....	<b>49</b>
4.1	TENSÕES .....	51
4.1.1	<b>Razão e sensibilidade, <i>logos</i> e <i>pathos</i></b> .....	<b>51</b>
4.1.2	<b>Rotina e espetáculo</b> .....	<b>56</b>
4.2	DESAFIOS .....	58
4.2.1	<b>Alguns desafios na educação de um <i>ethos</i> sensível</b> .....	<b>58</b>
4.2.2	<b>Corporeidade</b> .....	<b>60</b>
4.2.3	<b>Sentimentos e emoções</b> .....	<b>63</b>
4.2.4	<b>Experiência estética como possibilidade de acesso à sensibilidade</b> .....	<b>70</b>
4.2.5	<b>O cuidado como possibilidade de expressão de um <i>ethos</i> sensível</b> .....	<b>74</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>78</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>82</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho nasceu da inquietude de um educador preocupado com o desenvolvimento integral das pessoas em seus processos educativos, especialmente no que tange à sensibilidade. Nasceu de uma série de perguntas e de momentos de perplexidade diante de certas realidades que vemos e vivenciamos.

Num primeiro momento, preocupado com a cultura da solidariedade, com a alteridade, o respeito e a atenção ao outro, fomos empreendendo uma aventura de perguntarmo-nos que sentido tem e o que nos afeta enquanto seres humanos complexos para desenvolvermos essas atitudes diante do outro e da vida. Em nossa inquietude e questionamentos, chegamos ao tema da sensibilidade, que é pressuposto para a solidariedade e alteridade, e, assim, uma série de perguntas decorreu.

Qual sentido da sensibilidade nos processos educativos em nossos tempos? Que desafios emergem da contemporaneidade para a sensibilidade no campo da educação? Em especial a segunda pergunta guiou todo o processo de pesquisa em filosofia da educação, buscando elucidar alguns desafios a fim de que a sensibilidade possa ser, junto com as outras dimensões humanas, desenvolvida em vista de uma plenitude da experiência humana.

O caminho traçado para esta investigação iniciou buscando apresentar os principais conceitos relacionados à sensibilidade e à educação, identificando dois filósofos que haviam abordado em suas propostas educativas, de maneira bastante importante, tornando-se marcas para a reflexão acerca da sensibilidade: Jean-Jacques Rousseau, com a educação dos sentimentos, e Friedrich Schiller, com a educação estética do homem. Esse conjunto compõe um capítulo, que sinaliza como na história do Ocidente a sensibilidade ficou relegada a um segundo plano tanto da perspectiva do pensamento ocidental quanto da perspectiva das propostas educativas. Nesse processo, identificamos três propostas que destoaram por abranger uma proposta de formação que considerou a sensibilidade: a *paideia* grega, a *humanitas* latina e a *bildung* alemã.

Em seguida, procuramos demonstrar uma reviravolta na compreensão e no lugar da sensibilidade. Por meio da leitura de autores como Wolfgang Iser,

Christoph Türcke e Michel Lacroix, fomos identificando como a sensibilidade tomou um lugar central nos mais diferentes campos da cultura em nossos dias, desde os processos mais simples, como é o caso do embelezamento das fachadas até processos mais complexos, como o são os epistemológicos. Um dos autores, Türcke, chega até mesmo a caracterizar a sociedade contemporânea como “sociedade excitada”, tamanho é o acento que ganhou a sensibilidade em nossos dias. No entanto, os autores são quase unânimes no posicionamento de que a estimulação constante provocada hoje, especialmente pela competição mercadológica não gera processos de aprofundamento da sensibilidade. Ao contrário, por vezes gera um “anestesiamento”. De tanto incitá-la, gera o efeito oposto. Neste capítulo, portanto, buscamos identificar alguns elementos que nos ajudam na leitura deste cenário de excitação da sensibilidade.

Por fim, buscamos assinalar alguns desafios e tensões para o campo da educação que emergem da abordagem que fizemos no decorrer dos dois capítulos anteriores, buscando entrelaçar os conceitos, conforme assinalamos em nossa proposta metodológica. A pesquisa realizada trata de pesquisa teórica, de natureza filosófica, com uma abordagem interpretativo-hermenêutica. A hermenêutica é aqui entendida como teoria da compreensão. Temos ciência de que a hermenêutica não trata apenas de um caminho metodológico, mas de uma racionalidade. Neste trabalho, com essa abordagem, buscou-se inter cruzar os conceitos no contexto da filosofia da educação, visando uma ampliação do horizonte interpretativo acerca do tema da sensibilidade no campo da educação.

Longe de esgotar o assunto, pensamos que o presente trabalho possa contribuir na reflexão contemporânea acerca da sensibilidade e da educação, lançando algumas luzes, discretas, mas fruto de uma pesquisa que se debruçou com a preocupação de que a sensibilidade possa ser desenvolvida como parte de um processo educativo que considere a integralidade da pessoa, suas diversas dimensões, e assim possa colaborar para uma experiência humana mais plena.

## 2 SENSIBILIDADE, ESTÉTICA E EDUCAÇÃO

### 2.1 UMA APROXIMAÇÃO CONCEITUAL

Ao tratarmos da sensibilidade e/ou estética, precisamos, em um primeiro momento, compreender qual o sentido que estamos atribuindo a esses termos. Há diferentes abordagens possíveis, que não vamos apresentar exaustivamente neste trabalho. O que faremos é indicar o conceito que guiará nossa reflexão.

Iniciamos buscando o que alguns autores falam a respeito desse tema. Hermann (2005b, p. 33) afirma que “o termo estético é derivado do grego *aisthesis*, *aistheton* (sensação, sensível) e significa sensação, sensibilidade, percepção pelos sentidos ou conhecimento sensível-sensorial”. Galeffi (2007, p.100) também destaca que “[...] a palavra estética foi cunhada a partir do termo grego *aisthesis*, significando a posição do que é afetado sensivelmente ou aquilo que se chama de ‘sensação’ ou ‘percepção sensível’”. Nessa mesma direção, Rosenfield (2006, p. 7) afirma que:

A palavra “estética” vem do grego *aísthesis*, que significa sensação, sentimento. Diferentemente da poética, que já parte de gêneros artísticos constituídos, a estética analisa o complexo das sensações e dos sentimentos, investiga sua integração nas atividades físicas e mentais do homem, debruçando-se sobre suas produções (artísticas ou não) da sensibilidade, com o fim de determinar duas relações com o conhecimento, a razão e a ética.

Há a abordagem acerca da estética, que a considera uma disciplina filosófica, que tem uma característica própria, que não será objeto desta dissertação. Somente para nos situar, trazemos o conceito da estética como disciplina filosófica:

A disciplina acadêmica da estética começa tão-somente no século XVIII, com a investigação do filósofo alemão Alexander Baumgarten (1714-1762). Antes dele, as estéticas sempre estavam integradas em abordagens sistemáticas da filosofia, confundindo-se muitas vezes com reflexões auxiliares e iluminando problemas éticos ou a teoria do conhecimento (por exemplo, em Platão, no neoplatonismo cristão e nas abordagens éticas e utilitaristas dos autores ingleses e escoceses). Entre 1750 e 1758, Baumgarten publica duas obras – uma delas intitulada *Aesthetik* –, as quais separam a doutrina da beleza estética das outras partes da filosofia. O autor sublinha a autonomia da disciplina, chamando-a, porém, de “irmã mais jovem da lógica” (ROSENFELD, 2006, p. 8).

O termo e a inserção no universo da filosofia como disciplina estão inseridos no contexto do século XVIII. Ao versar sobre esse contexto, afirma Hermann (2005b, p.33-34):

A categoria do estético desenvolve-se no século XVIII num contexto de valorização da beleza natural e artística [...]. O surgimento da estética como uma disciplina filosófica vincula-se também a um momento em que havia desacordo sobre o que é arte, o que é gosto, o que é criação artística, o que é belo.

Desde lá a categoria da estética se desenvolveu com muitos sentidos, especialmente relacionada à arte e ao artístico, ao juízo de gosto. A multiplicidade em torno da compreensão do estético requer que tenhamos claro qual o sentido que se dará ao conceito. Hermann (2010, p. 31-32) alerta que, para esclarecer seu significado,

[...] deve-se liberá-lo [o termo “estética”] da tradição do século 18, como estudo do belo e da arte, para ampliar seu uso a toda dimensão da sensibilidade e não estritamente à beleza, como foi a marca do desenvolvimento histórico dessa categoria conceitual. A estética se relaciona com nossa capacidade de apreender a realidade pelos canais da sensibilidade e põe em movimento uma disposição lúdica para a atividade criadora (Maillard, 1998, p. 12). O contexto semântico no discurso contemporâneo remete o termo estética ao sensível (no sentido grego de *aisthesis*), envolvendo todo o sujeito numa profunda inserção na totalidade da vida.

Nesse sentido sinalizado por Hermann, abordaremos os termos “estética” ou “sensibilidade” como sinônimos. Utilizaremos esses conceitos com o sentido de faculdade de sentir, de afetar os sentidos, as sensações humanas, que envolve aspectos como emoções, sentimentos, imaginação, lúdico, juízo do gosto, atitude contemplativa diante do mundo, belo e beleza, arte e artístico, o deixar-se afetar, enfim, aquilo que diz respeito às sensações e o papel que essas têm na totalidade da vida. Essa abordagem busca superar aquela que considera estritamente os elementos cognitivo-rationais guiados pela instrumentalização da razão, inserindo a dimensão estética no conjunto de capacidades humanas que ajudam a compreendê-la com maior amplitude e profundidade. Ao tomar o conceito de experiência estética, Hermann (2005b, p. 34-35) chama a atenção para alguns elementos que precisam ser levados em consideração.

A experiência estética não é compreensível por critérios científicos ou exclusivamente racionais, tampouco pode ser subsumida por uma faculdade humana tomada isoladamente [ao tratar da história das estéticas filosóficas, nos esforços de Kant, Hegel, Adorno, entre outros] [...]. A estética envolve o abandono do conceito para dar lugar à força imaginativa e à sensibilidade.

Poderíamos dizer, a partir do que já expusemos, que algo é estético na medida em que toca a nossa sensibilidade, e que nossa sensibilidade se vai moldando a partir da experiência estética que vamos realizando. Olhar o mundo pela via estética traz algumas contribuições, complementares a outras formas:

A consciência estética permite um estranhamento a respeito de algo que nos afeta intimamente. A verdade obtida pela consciência estética é um modo lúdico de representação, que se realiza no jogo, uma das experiências humanas mais fundamentais. A estética modifica quem a vivencia e permite ver o mundo sob uma nova luz [ao tratar da perspectiva gadameriana a respeito da estética e da experiência da obra de arte] (HERMANN, 2005b, p. 40).

O elemento estético é importante para os processos educativos, à medida em que torna a abordagem educativa mais rica, ampla, permitindo novas descobertas, ampliando o horizonte interpretativo daqueles que fazem parte de tais processos. Para tornar mais clara essa questão, é relevante elucidar o sentido da educação. Trata-se de um conceito que se presta muitas vezes a polissemias, como acontece com o conceito de estética e sensibilidade. Também requer que se delimite, indicando o caminho a tomar. A educação diz respeito aos processos tomados, desde os tempos mais remotos, como meio de formação da cultura, da transmissão e construção de valores, de maneira a inserir o indivíduo na totalidade da vida de uma comunidade ou sociedade. Ao buscar o sentido para essa palavra, Juliatto (2013, p. 18) afirma que

A origem do termo “educar” vem da palavra latina *educere*, que significa extrair, tirar, conduzir para fora. Educação, então, pode ser entendida como a ação de extrair da pessoa as melhores potencialidades nela existentes. Refere-se à progressiva autonomia do indivíduo em direção ao crescimento pessoal e ao autoconhecimento.

Esse conceito é complementado com o de Duarte Jr. que, ao falar do conceito de educar-se, assevera que “educar-se é, primeiramente, adquirir a ‘visão de mundo’ da cultura a que se pertence” (1981, p. 54), enfatizando a dimensão comunitária na

qual o indivíduo está inserido, e ele continua dizendo que educar-se tem a ver com o aprendizado dos valores e dos sentimentos que estruturam a sociedade na qual vivemos (ibid.).

Ação que exige uma grande complexidade, a educação sofreu com a fragmentação<sup>1</sup> do mundo da vida<sup>2</sup> nas sociedades contemporâneas, assim como outros fenômenos e, nesse sentido, a dimensão estética por vezes ficou relegada a um segundo plano, menos importante que o plano da razão instrumental que permitiu o “domínio” da natureza e o desenvolvimento da tecnologia. Muitas vezes ficou ofuscada também pela preparação para o mundo do trabalho, que não requer habilidades “estéticas”, mas lógicas e técnicas.

E se educação é, essencialmente, cultivo da personalidade de cada um, sob os mais variados aspectos, tanto físico quanto espiritual (cf. Juliatto, 2013, p. 18), na inserção em uma comunidade e sociedade, qual o lugar da estética nesse processo? Que relação podemos estabelecer entre esses dois elementos?

Ao incluir os elementos estéticos, podemos permitir um desenvolvimento mais amplo do educando. A consciência de sua dimensão sensível permite um autoconhecimento mais profundo. Outra contribuição do elemento estético para o processo formativo é o dar-se conta da multiplicidade e da pluralidade de cosmovisões, que é mais facilmente percebida pela dimensão sensível. Os processos de autocriação e criatividade são desenvolvidos especialmente pela dimensão estética. Dessa forma, poderia se enumerar uma série de elementos que expressam a importância da dimensão estética na educação. Duarte Júnior, citando Merleau-Ponty, nos recorda que o sentir vem antes do pensar no desenvolvimento da vida humana. A primeira forma de contato humano com o ambiente é pela

---

<sup>1</sup> Sobre a “fragmentação de todas as esferas da vida humana”, Rafael Yus, citando J. Miller, afirma que “desde a revolução industrial, a humanidade estimulou a compartimentalização e a padronização, cujo resultado foi a padronização do mundo da vida [...]” (YUS, Rafael. **Educação integral**. Porto Alegre: ARTMED, 2002, p. 13).

<sup>2</sup> O conceito de “mundo da vida” (*Lebenswelt*), segundo Casagrande, é introduzido pelo filósofo Jürgen Habermas como um complemento necessário ao conceito de ação comunicativa, e tem origem na tradição fenomenológica, particularmente com Husserl. Em Habermas, o “mundo da vida” adquire o sentido de ser uma compreensão global compartilhada que é prévia a qualquer acordo ou desacordo possível. Além das convicções culturais, compreende também normas e experiências subjetivas, práticas sociais e habilidades individuais. Engloba, igualmente, o contexto literário prático, ou seja, aquele contexto a partir do qual ocorrem processos de comunicação que visam ao entendimento e ao bom senso (Cf. CASAGRANDE, 2009, p. 71-72). Nesta dissertação, a expressão mundo da vida se refere ao mundo do cotidiano, antes de qualquer elaboração teórica, que engloba a experiência humana no seu sentido primeiro, habitual, comum.

sensação. Da mesma forma, a experiência mais abrangente do ser humano com o mundo se dá pela percepção, que inclui estados afetivos, emoções, e são anteriores às simbolizações do pensamento (DUARTE JR., 1981, p. 14).

Não se pode ignorar os estados afetivos, os impulsos criativos, a capacidade de autocriação do ser humano em seus processos educativos, sob pena de perder potencialidades que ajudam na autocriação do indivíduo e da comunidade como um todo. O conhecimento dos sentimentos e sua expressão só podem se dar através de uma consciência distinta da que se põe no pensamento racional, e a via de apreensão desse conhecimento é a experiência estética (DUARTE JR., 1981, p. 14).

A dimensão estética, e mais especificamente a experiência estética, pode contribuir para a nossa ação ética, colocando-nos diante do outro, do estranho, que nos questiona em nossas crenças e identidade e, nesse estranhamento, pode contribuir na ampliação de nossa consciência ética.

Esses elementos que podem ser contribuições da estética para a educação, percorreram muitas teorias, culturas, modos de fazer educação. Muitos pensadores e educadores perceberam a importância de elementos estéticos para a educação no decorrer da história. Desde a Grécia Antiga, no entanto, não deixou de ser controverso e cheio de tensões o lugar e o sentido da sensibilidade nos processos educacionais.

Em Platão (séc. IV a. C.), por exemplo, a sensibilidade aparece como não confiável, por sugerir multiplicidade, mudanças contínuas, falibilidade, o que, de acordo com os conceitos platônicos, não eram parâmetros para chegar à verdade, a grande preocupação dos filósofos gregos. A esse respeito assevera Hermann (2005b, p.12):

Em Platão, o mundo sensível não produz o verdadeiro conhecimento, ao contrário, a *eikasía*<sup>3</sup> é o primeiro grau do conhecimento e se refere a uma cópia ou simulacro da coisa sensível. Nesse sentido, a arte oculta o verdadeiro, produz uma espécie de ilusão e não pode melhorar o homem, o que leva Platão a considerar inadequado deixar os poetas com a responsabilidade pela educação.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Para Platão, o termo *eikasía* trata do conhecimento sensível de menor qualidade, incluído no que chama *doxa* ou opinião e relativo às imagens ou reflexos das coisas.

<sup>4</sup> Platão trata dessa questão na obra *A República*. In.: Platão. **A república**. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2000.

Essa postura levou Platão a considerar que os poetas não poderiam ficar com a tarefa e a responsabilidade educativa, pois eles educariam na ilusão da cópia, e não na verdade. Quem deveria se encarregar da educação, na República platônica, seriam os filósofos, que haviam ascendido à verdade (cf. PLATÃO, **República**, livro VII). Todavia, mesmo sendo um tanto contrário à arte e aos artistas em sua República, Platão valoriza elementos estéticos na sua proposta educativa<sup>5</sup>. Especialmente a ginástica e a música são tratadas como importantes para o desenvolvimento dos educandos:

[...] música e ginástica são dois ingredientes importantes na educação dos jovens [...]. O fim da educação é duplo: ginástica para o corpo, música para o benefício da alma. [...]. A ginástica se subdivide em dança e luta. A dança desenvolve o senso de nobreza e liberdade, e também promove os bons hábitos; agilidade e beleza dos membros e demais partes do corpo. A luta é realizada com o fim de proporcionar vigor e saúde. [...] A educação musical, por sua vez, não pode ficar descuidada. Se Platão possui certa desconfiança em relação às artes em geral, o mesmo não acontece com a música. A música infunde naquele que a pratica ritmo e harmonia, penetrando no profundo da alma, afeta-o com o mais profundo ideal de beleza e perfeição. Uma educação musical, no sentido pleno do termo, implica saber captar e apreciar, em todos os momentos e manifestações, as “formas” do domínio de si mesmo, da coragem, da generosidade, da grandeza da alma, da distinção e de tudo que se relaciona com elas, incluindo as suas imagens (TEIXEIRA, 1999, p. 80-81).

Platão se insere na cultura grega, dos primórdios da Filosofia. Desde lá desenvolveram-se inúmeras propostas educativas, das quais destacamos como grandes tradições a *Paideia* grega<sup>6</sup>, o *Humanismo* latino e a *Bildung*<sup>7</sup> alemã. Nessas

<sup>5</sup> Cf. TEIXEIRA, Evilázio Borges. **A educação do homem segundo Platão**. São Paulo: Paulus, 1999.

<sup>6</sup> Sobre esse assunto há o extenso trabalho de JAEGER, Werner Wilhelm. **Paidéia**: a formação do homem grego. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Reale (1994, p. 194) afirma que o termo *paideia* adquire, ao longo da antiguidade grega, um sentido de *formação da perfeição humana*, de perfeição espiritual do homem grego. Antes da filosofia, a *paideia* tinha um caráter ginástico-musical, ou seja, compreendia o preparo do corpo pela ginástica e o da mente pela poesia. Posteriormente, com o surgimento da filosofia, a *paideia* assume um sentido essencialmente educativo, quando os verdadeiros mestres da formação humana deixam de ser os poetas para serem os filósofos.

<sup>7</sup> A respeito do conceito de *Bildung*, Hermann (2010, p. 110) afirma que “O termo *Bidung* é considerado de difícil tradução, assim como o termo grego *paideia*”, e cita Rolf Selbmann: “O conceito de ‘formação’ é uma palavra intraduzível, mas a coisa [*die Sache*] não o é. Acumulação, sistematização e transmissão de identidade cultural atuam sem dúvida como constantes antropológicas fundamentais para a delimitação de uma comunidade cultural em relação a elementos estrangeiros e atuam também como canal [*Médium*] de autodefinição coletiva. A palavra grega ‘paidéia’, a latina ‘humanitas’, diferenciavam a própria comunidade social, em face dos bárbaros, mediante o manuseio da língua, o emprego da escrita e a história comum (apud Mazzari, 2006, p.11)”. Hermann explicita que o conceito de formação se aproxima do significado de cultura, do modo como o ser humano desenvolve as disposições e capacidades naturais, numa dimensão objetiva – nos diversos aspectos científico, filosófico, estético, ético, quanto às interpretações racionais do

tradições, a estética estava contemplada como parte do processo educativo, pois consideravam os distintos elementos que constituíam a formação e a cultura. Hermann explicita que a formação se refere ao modo como o ser humano desenvolve as disposições e capacidades naturais, numa dimensão objetiva – nos diversos aspectos: científico, filosófico, estético, ético, quanto às interpretações racionais do mundo –, e numa dimensão subjetiva, quer dizer, da apropriação da pessoa da substância da cultura (cf. HERMANN, 2010, p.110-111).

Outros filósofos e teóricos da educação perceberam a importância da sensibilidade nos processos educativos. Vamos tratar de dois filósofos que consideramos grandes marcos para a estética na educação: Jean-Jacques Rousseau e Friedrich Schiller. O primeiro, situando a proposta da educação dos sentimentos. O segundo, a proposta da educação estética.

## 2.2 JEAN-JACQUES ROUSSEAU E A EDUCAÇÃO DOS SENTIMENTOS

O primeiro filósofo que iremos visualizar, buscando compreender como abordou a estética, entendida nesse caso como educação dos sentimentos, é Jean-Jacques Rousseau, o filósofo genebrino que viveu entre 1712 e 1778. Esse período antecedeu a Revolução Francesa e se caracterizou por uma grande produção filosófica.

Rousseau se destacou por seus escritos sobre educação e também sobre política. No campo da educação, temos como obra clássica *Emílio ou Da educação*. Também se pode destacar *A Nova Heloísa*. Na filosofia política, destacam-se *Contrato Social* e *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*.

A obra que mostra sua preocupação com o tema é *Emílio ou da Educação*<sup>8</sup>. Vale destacar que o autor viveu no auge da produção filosófica do Iluminismo, movimento que buscava na razão “a luz” que pudesse direcionar com segurança a humanidade, e mesmo diante desse contexto, apresentava uma grande

---

mundo -, e numa dimensão subjetiva, quer dizer, da apropriação da pessoa da substância da cultura (cf. HERMANN, 2010, p.110-111). Note-se aqui o sentido dado de totalidade e unidade, às diversas dimensões do mundo da vida envolvidas pelo conceito de formação.

<sup>8</sup> Passaremos a identificar a partir de agora no texto somente como *Emílio*.

preocupação com a dimensão estética, especialmente com a educação dos sentimentos.

Para compreender sua abordagem, precisamos visualizar, minimamente, o contexto em que se insere. A esse respeito, Dalbosco nos situa:

Embora existam divergências profundas entre os pensadores iluministas do século XVII, eles se caracterizam, grosso modo, pela crítica ao regime feudal, ao poder exercido pela nobreza e pelo clero, e pela crença no potencial emancipador da razão humana, canalizada, na época, pelo desenvolvimento de novas teorias e experimentos científicos. Contra alguns dogmas religiosos e postulados da fé cristã, incorporados pela igreja católica, os iluministas defendem o exercício livre da razão e veem no avanço da investigação científica o modo de livrar o homem das trevas. [...] Pode-se dizer que o Iluminismo manifesta-se por meio de diferentes posições filosóficas, as quais estão permeadas por uma tensão crucial entre, por um lado, esperanças de novidades extraordinárias, a serem geradas pelo poder da razão e da ciência e, por outro, angústias de catástrofes naturais e sociais eminentes. Deste modo, seria inadequado caracterizar como ingênua a defesa da razão e da ciência, mesmo aquela que se mostrou mais entusiasta e radical (DALBOSCO, p. 1-2).

Rousseau está imerso no contexto que desperta para o que se poderia chamar “sonho da modernidade”, de que pela razão a humanidade iria conseguir chegar a um aperfeiçoamento de todos os âmbitos da vida. No entanto, percebe que o aperfeiçoamento reivindicado pela “luz” da razão, não levou a um aperfeiçoamento moral. Uma grande crítica que ele faz é que se estava dando mais valor ao aspecto do conhecimento do que ao aspecto moral, e que um não necessariamente influencia para melhorar o outro. Essa crítica aparece quando ele aborda o tema do estado civil, numa contraposição ao estado de natureza<sup>9</sup>.

Conceitos como esses, de “estado de natureza” e “homem natural”, tratam de recursos argumentativos que perpassam a obra do filósofo genebrino. Nela, situam-

---

<sup>9</sup> A discussão sobre o estado de natureza em Rousseau é longa, e não será motivo de análise nesta dissertação. Seguiremos a interpretação apresentada por Ernst Cassirer (1999), em *A questão Jean-Jacques Rousseau*, para o qual o estado de natureza não trata de um estado histórico, mas é uma tentativa de entender a condição humana original. Nesse sentido, para compreender o estado de natureza é preciso discernir aquilo que faz parte da natureza humana daquilo que o homem se tornou ao ingressar na vida civil. Ele utiliza o conceito de estado de natureza para caracterizar a “verdadeira natureza humana”. E só há uma forma de se chegar ao estado de natureza: pelo autoconhecimento e autorreflexão. “Existe somente uma fonte viva para este saber: a fonte do autoconhecimento e da autorreflexão. E foi única e exclusivamente a ela que Rousseau também se referiu – e dela pretendeu obter todas as provas para os seus princípios e proposições iniciais. Para distinguir o homem natural do homem artificial, não precisamos retroceder a épocas passadas e desaparecidas – nem fazer uma viagem ao redor do mundo. Cada um traz em si o verdadeiro arquétipo – mas sem dúvida quase ninguém conseguiu descobri-lo sob o seu invólucro artificial, sob todos os acessórios arbitrários e convencionais e trazê-lo à luz” (CASSIRER, 1999, p. 51).

se vários paradoxos que ajudam a compreender e posicionar seu pensamento: progressos e retrocessos, aperfeiçoamento e corrupção, perfectibilidade e deficiência. Assim, ele busca oferecer elementos para chegar à origem das questões que o inquietam. Vemos um exemplo quando ele apresenta o intuito do *Discurso sobre a origem e a desigualdade entre os homens*<sup>10</sup>

[...] assinalar, no progresso das coisas, o momento em que, sucedendo o direito à violência, submeteu-se a natureza à lei; de explicar por que encadeamento de prodígios o forte pôde resolver-se a servir ao fraco, e o povo a comprar uma tranquilidade imaginária pelo preço de uma felicidade real. (ROUSSEAU, 1971, p. 241).

Esse exemplo nos ajuda ao mesmo tempo explicitar um recurso argumentativo recorrente em Rousseau. Esse caminho será importante percorrermos com o filósofo, pois nos ajudará a compreender por que é importante educar os sentimentos.

O filósofo encontra no conceito de perfectibilidade uma maneira de explicar por que o homem natural, bom, se corrompe na vida em sociedade, uma preocupação central encontrada em sua obra. A perfectibilidade é a qualidade de autoaperfeiçoamento natural decorrente do enfrentamento de dificuldades. São as necessidades relativas à sobrevivência que levam o homem a desenvolver a perfectibilidade, que traz consigo um paradoxo. Goldschmidt (apud COLETTI, 1998, p.33) afirma que:

Na filosofia rousseuniana, perfectibilidade é a faculdade que conduz o homem rumo às luzes e aos erros, às virtudes e aos vícios, à grandeza e à decadência, à humanidade e à imbecilidade. Junto com os progressos, a perfectibilidade também trouxe a degradação da natureza humana.

Com a perfectibilidade, o homem não mais se reconhece como unidade autônoma, como no estado de natureza (*Emílio*, 1999, p. 11). Ela termina, portanto, na socialização do homem (CABRAL, 1997, p. 38). A sociabilidade, por sua vez, traz suas exigências. Ao falar dessas exigências, Derathé afirma que “a sociabilidade

---

<sup>10</sup> O *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* foi escrito para responder a um concurso da Academia de Dijon, de 1753, que perguntava “Qual é a origem da desigualdade entre os homens e se é autorizada pela lei natural”. É chamado também de *Segundo Discurso* porque ele já havia participado de um concurso anterior, de 1750, da mesma Academia, que originou a obra *Discurso sobre as ciências e as artes*, também conhecido como *Primeiro Discurso*.

exige que os homens possuam conhecimentos, os quais só podem ser adquiridos num ‘convívio constante com seus semelhantes’” (apud STAROBINSKI, 1991, p. 39). O convívio constante com seus semelhantes traz uma nova maneira de encarar a existência. A partir daí surgem necessidades que não dependem somente da relação homem-natureza, mas que dependem também da relação homem-homem. A esse respeito, afirma Cabral (1997, p. 52) que “encontra-se, no bojo desse novo ‘modus vivendi’, o germe da desigualdade e dos vícios que se desenvolverá gradativamente”, pois essa forma de viver traz consigo também a ideia de comparar-se com os outros. Rousseau (1973, p. 269), sobre a comparação:

Aquele que cantava ou dançava melhor, o mais belo, o mais forte, o mais astuto ou o mais eloquente, passou a ser o mais considerado, e foi esse o primeiro passo tanto para a desigualdade quanto para o vício; dessas primeiras preferências nasceram, de um lado a vaidade e o desprezo, e, de outro, a vergonha e a inveja. A fermentação determinada por esses novos germes produziu, por fim, compostos funestos à felicidade e à inocência.

Starobinski (1991, p.39) identifica a comparação como causa de muitos vícios, dentre os quais o orgulho. O autor afirma que “a faculdade de comparar o tornará [o homem] capaz de uma reflexão rudimentar: ele saberá perceber a diferença entre as coisas, saber-se-á diferente dos animais, ver-se-á em sua superioridade, e já surge um vício: o orgulho”. Nesse sentido, com a comparação nasce, de um lado, a exaltação e, de outro, o desprezo. O desprezo se estende não só aos fatos, mas também às pessoas (ROUSSEAU, 1973, p. 269). O desprezo levará ao desejo de vingar-se e de punir.

A comparação também desperta para a reflexão. Essa, por sua vez, acaba trazendo uma série de possibilidades aos seres humanos. No entanto, essas possibilidades trazem consigo benefícios, mas também podem ocasionar malefícios, dependendo de como será utilizada. Conforme Starobinski (1991, p. 39)

Com a reflexão termina o homem da natureza e começa o “homem do homem”. A queda nada mais é que a intrusão do orgulho; o equilíbrio do ser sensitivo está rompido; o homem perde o benefício da coincidência inocente e espontânea consigo mesmo. Então (com a reflexão) vai começar a divisão ativa entre o *eu* e o *outro*; o amor-próprio vem perverter o inocente amor de si, os vícios nascem, a sociedade se constitui. E, enquanto a razão se aperfeiçoa, a propriedade e a desigualdade se introduzem entre os homens, o meu e o teu se separam sempre mais. A ruptura entre ser e parecer passa

a marcar o triunfo do “factício”, a distância cada vez maior que nos afasta não apenas da natureza exterior, mas de nossa natureza interior.<sup>11</sup>

Esse rompimento com a natureza, com o ser sensitivo, é um grande problema que precisa ser enfrentado para o melhoramento do ser humano. Como, então, buscar o “homem natural”, que está dentro de cada homem, no pensamento de Rousseau? Como nos aproximar da nossa plenitude enquanto seres humanos? Entra aí o papel da educação, que “molda” os homens (*Emílio*, p. 8). Ela vem para suprir aquilo de que necessitamos para nos desenvolvermos. No *Emílio*, assim expressa Rousseau:

Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos carentes de tudo, precisamos de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação (*Emílio*, p. 8).

A educação tem um papel de grande importância para que o homem se desenvolva de acordo com a sua natureza. O genebrino identifica alguns meios através dos quais podemos nos educar: a natureza, os homens ou as coisas. Para ele, o desenvolvimento interno das faculdades e órgãos humanos trata de educação da natureza. O uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens. Aquilo que adquirimos pela própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas (cf. ROUSSEAU, 1999, p. 8-9).

---

<sup>11</sup> Sobre a questão da reflexão, é preciso notar que Rousseau não propõe uma sociedade fundamentada em outras bases que não a da reflexão. Sua crítica, no entanto, dirige-se ao patamar a que se elevou o conhecimento, acima da moral. Cassirer assim se refere a esta questão: Jamais – frisa o escrito *Rousseau juge de Jean-Jacques* – o ataque à arte e à ciência teve o objetivo de lançar a humanidade de volta à sua primeira barbárie. Ele jamais teria podido conceber um plano assim tão estranho e tão quimérico. “Nos seus primeiros escritos tratava-se de destruir a ilusão que nos enche de uma admiração tão tola pelos instrumentos de nosso infortúnio; tratava-se de corrigir aquela avaliação ilusória que nos faz cumular de honras talentos perniciosos e desprezar virtudes benéficas. Em toda parte, ele nos mostra que a espécie humana em seu estado original era melhor [*mais sábia*] e foi mais feliz – e que se tornou cega, infeliz e má à medida que se afastou dele [...] Mas a natureza humana não caminha para trás – e jamais se pode retornar novamente à época da inocência e da igualdade quando já se afastou dela uma vez. Foi justamente neste princípio que ele insistiu reiteradamente [...] Acusaram-no obstinadamente de querer destruir a ciência, aniquilar as artes [...] e mergulhar a humanidade novamente em sua primeira barbárie; muito pelo contrário, ele sempre insistiu na conservação das instituições existentes explicando que a destruição delas manteria vivos os vícios e eliminaria somente os meios para sua atenuação e abrandamento, e que apenas substituiria a corrupção pela violência desenfreada” (*Rousseau juge de Jean-Jacques*, terceiro diálogo. In. CASSIRER, 1997, p. 55).

Olhando para a dimensão educativa da obra de Rousseau, que lugar tem a sensibilidade nos processos educativos? Como aparece a educação dos sentimentos? Em que eles são importantes no projeto educativo rousseauiano?

Desde o início do *Emílio*, percebe-se uma preocupação de Rousseau pela dimensão sensível:

Nascemos sensíveis e, desde o nascimento, somos afetados de diversas maneiras pelos objetos que nos cercam. Assim que adquirimos, por assim dizer, a consciência de nossas sensações, estamos dispostos a procurar ou a evitar os objetos que as produzem, em primeiro lugar conforme elas sejam agradáveis ou desagradáveis, depois, conforme a conveniência ou inconveniência que encontramos entre nós e esses objetos, e, enfim, conforme juízos que fazemos sobre a ideia de felicidade ou de perfeição que a razão nos dá. Essas disposições estendem-se e afirmam-se à medida que nos tornamos mais sensíveis e mais esclarecidos (ROUSSEAU, 1999, p. 10).

Nesse parágrafo, podemos identificar a completude que ele dá às duas dimensões: “à medida que nos tornamos mais sensíveis e esclarecidos”. Sensibilidade e razão aparecem como dimensões complementares que precisam ser desenvolvidas por meio da educação.

A educação proposta por Rousseau visa resgatar em cada um o “homem natural”. Para tal empreendimento é preciso, para Rousseau, conhecer a natureza humana e educar nessa direção:

Para educar um homem, é preciso conhecer a natureza humana e entender até onde ele pode progredir sem deixar o seu centro natural, isto é, mudar de acordo com o que já está previamente dado como possibilidade, realizar a face virtuosa da sua perfectibilidade. Assim, a educação proposta por Rousseau não objetiva a invenção ou a transformação do homem em função de um modelo social ou metafísico; ao contrário, a boa educação deve permitir que o homem amadureça – tal como ocorre com as plantas - conforme a inclinação e as leis da sua própria ordem genuína. Nesse sentido, é preciso harmonizar o tempo da educação à lógica da própria natureza: “Observai a natureza e segui o caminho que ela vos indica” (ROUSSEAU, 1992, p. 22. *Apud* FALABRETTI, 2012, p. 180).

Ao clamar pelo “homem natural”, ele identifica que o olhar dado pela sociedade corrompida é voltado ao externo, à aparência, e não para dentro de si. Isso tem como consequências o desenrolar dos vícios, que ele quer combater com a educação. É o que ele critica ao falar que

o homem do mundo está inteiro em sua máscara. Não estando quase nunca em si mesmo, é sempre um estrangeiro e sente-se pouco à vontade quando é obrigado a voltar a si. O que ele é nada é, o que ele parece ser é tudo para ele. (ROUSSEAU, 1999, p. 300).

Essa crítica se dirige àquele que não foi educado de acordo com a natureza e dá maior valor à aparência, atitude considerada deplorável pelo filósofo em várias passagens de suas obras. Continuando com a crítica à maneira de educar de seu tempo, em que se procurava “afastar da natureza”, numa compreensão de que o homem culto, civilizado havia rompido com essa orientação, Rousseau assevera:

Temos físicos, geômetras, químicos, astrônomos, poetas, músicos, pintores; não temos mais cidadãos ou, se nos restam alguns deles dispersos pelos nossos campos abandonados, lá perecem indigentes e desprezados (ROUSSEAU, *Discurso sobre as ciências e as artes*, 1978d, p. 348).

Falabretti (2012, p. 183) afirma que no *Discurso sobre as ciências e as artes*, o filósofo genebrino critica que a educação, as ciências e as letras suplantam a natureza para instaurar e conservar os homens obedientes a uma ordem e condição artificiais.

Que caminhos indica o filósofo genebrino, então, para a educação? Haveria solução que permitisse ao homem ser educado para a liberdade?

O primeiro elemento que ele propõe é uma educação doméstica ou privada, que trata de educar o homem para si mesmo, para se tornar autônomo e livre. E a educação doméstica proporcionaria avançar de acordo com a subjetividade da criança, ajudando-a a se tornar ela mesma. Ser educado para si não significa educar para um individualismo ou egoísmo, mas estaria na onda de uma educação voltada para expectativas externas, dos pais ou da sociedade, que, ao invés de educarem para ser pessoa, desenvolvem processos educativos orientados para certos papéis que muitas vezes nem vão ao encontro da subjetividade. Ser educado para si mesmo tem um sentido profundo,

Ser educado para si mesmo significa, na perspectiva rousseuniana da educação doméstica, atender ao chamado da natureza: apreender a viver, isto é, apreender a guiar a vida em função daquelas virtudes reconhecidas no homem antes do processo de corrupção e degeneração suplantá-las (FALABRETTI, 2012, p. 186).

Como elementos presentes no homem antes do estado civil, Rousseau apresenta o amor de si e a piedade, que são importantes no processo educativo no aprender a viver de acordo com o que se é. O amor de si trata de um sentimento no homem natural que se liga à autoconservação. Para ele (1973, p.312) “o amor de si mesmo é um sentimento natural que leva todo animal a velar por sua própria conservação, e que, dirigido no homem pela razão e modificado pela piedade, produz a humanidade e a virtude”. Contudo, o amor de si não pode ser confundido com o amor-próprio, que é sentimento egoísta produzido na sociedade civil. A piedade, por sua vez, trata do amor de si estendido ao próximo. É pela piedade que o homem natural se identifica no semelhante, compadecendo-se ao ver o seu sofrimento.

A piedade, um conceito central em Rousseau, depende muito da forma como foram educados os sentimentos, pois é o sentimento de piedade que permitirá reconhecer no outro um ser humano, muito importante para uma sociedade que está baseada na indiferença, como ele denuncia. Falando sobre a piedade, Falabretti (2012, p. 191-192) afirma que

No Emílio, a piedade é o fator mais importante de aliança entre as pessoas, o único sentimento que torna possíveis as relações cooperativas e benévolas entre os homens em escala individual e social. Pois ela permite aos homens encontrar uma base segura para si mesmos na vida: o reconhecimento. Não é, portanto, o direito e, por consequência, não é o Estado que produz a justiça, mas um sentimento que deve ser desenvolvido pela educação. Apesar de ser inata, a piedade, fundamentalmente na sociedade, não é espontânea, é preciso ser cultivada, precisamos ser educados para a compaixão. Nesse sentido, antes de tudo, é preciso discutir como a piedade opera no homem: combatendo o amor próprio e restaurando o equilíbrio e, finalmente, aproximando os homens.

Dessa forma, a educação rousseauiana buscará desenvolver, de forma equilibrada, os sentimentos de piedade e amor de si, tarefa para toda a vida, considerando as especificidades de cada etapa. Na infância, enfatiza que precisa conservar a disposição natural para a piedade, pois, para ele, “o primeiro sentimento de uma criança é amar a si mesma; o segundo é amar aos que dela se aproximam” (ROUSSEAU apud FALABRETTI, 2012, p. 193). No adolescente, o filósofo propõe educar para o reconhecimento do outro, e, para isso, a sua ideia de sofrimento: “Aos dezesseis anos o adolescente sabe o que é sofrer [...] mas sabe, também, que os outros seres também sofrem” (ROUSSEAU apud FALABRETTI, 2012, p. 248). A

piedade nasce, assim, da consciência da semelhança e do sofrimento, na saída de si mesmo em direção ao outro, identificando-se com ele. Assim se expressa Falabretti:

Com efeito, como nos comoveremos até a piedade, senão em nos transportando para fora de nós mesmos e nos identificando com o animal sofredor, abandonando, por assim dizer, nosso ser para pegar o dele? Nós só sofreremos na medida em que julgamos que ele sofre; não em nós é nele que sofreremos (ROUSSEAU, 1992, p. 249. In.: FALABRETTI, 2012, p. 193).

Rousseau, no conjunto de sua obra, afirma a necessidade de se educar a sensibilidade, e nesse processo ganha destaque a educação dos sentimentos, conforme expomos nesse trabalho. Sobre como a sensibilidade aparece no conjunto da obra de Rousseau, Paiva assevera

Rousseau devolve ao homem sua sensibilidade negada ao longo dos séculos pelo racionalismo e pelo dogmatismo religioso. Abre um caminho novo no pensamento político e pedagógico, inserindo o sentimento como chave de compreensão e tomada de ações. Afinal, o homem é um ser sensível e o “que mais vive não é aquele que conta maior número de anos e sim o que mais sente a vida” (PAIVA, 2011, p. 14).

Vamos ver, a seguir, como outro filósofo, imerso na tradição filosófica alemã, percebeu o papel da dimensão estética na educação. Trata-se de Friedrich Schiller e a maneira como abordou o impulso lúdico como humanização.

### 2.3 FRIEDRICH SCHILLER: O IMPULSO LÚDICO COMO HUMANIZAÇÃO

Friedrich Schiller nasceu em 1759 e faleceu em 1805. É conhecido como filósofo, poeta e dramaturgo alemão. Viveu em um período no qual teve a oportunidade de testemunhar os rumos que tomou a política com seus vizinhos na Revolução Francesa.

Schiller foi um grande admirador da obra de Immanuel Kant, e foi a partir da obra de Kant, que ele escreve sobre a educação estética. Até o século XIX, a estética ficara associada ao culto da aparência, à superficialidade, o que provocou reprovação da moral burguesa (cf. HERMANN, 2005b, p. 12). Recordamos, como foi apresentado na seção que falou sobre a aproximação conceitual, que a estética recebeu o status de disciplina filosófica autônoma (cf. ROSENFELD, 2006, p. 8)

somente no século XVIII, com o filósofo alemão Alexander Baumgarten, ocupando-se do juízo sobre o gosto e o belo. No entanto, é com Kant e com Schiller que ela toma um novo impulso e começa a ser considerada de outra forma. Para termos uma noção desse contexto, seguimos com o que Schiller escreveu ao príncipe Augustenburg, em uma de suas cartas sobre a educação estética: “A revolução no mundo filosófico abalou o fundamento sobre o qual a estética estava assentada, e seu sistema anterior, se é que se pode dar-lhe esse nome, foi deixado em ruínas” (In. SUZUKI, introdução, p. 9).

Essas ruínas se referem à forma como estava situada a estética antes de Kant, qual o status que tinha, como se encarava essa dimensão e os processos que faziam parte de seu contexto, e como ele modificou a forma de entendê-la. No dizer de Suzuki, com essas palavras Schiller descreve o estado de coisas em que se encontrava a estética, desde que seus alicerces foram estremecidos pela crítica kantiana (SUZUKI, introdução, p. 9).

Mas o que Kant (1724-1804) trouxe de novo para a compreensão da estética que influenciou a obra de Schiller? Para Rosenfield (2006, p. 27),

O grande mérito da estética de Kant está na sua capacidade de livrar-se da maioria dos pressupostos históricos e dos conceitos (ou preconceitos) culturais que pesam sobre o belo e a arte. A amplitude de seu enfoque abrange tanto o belo natural quanto o belo artístico e mantém-se na análise da experiência estética subjetiva e das relações desta com a sensibilidade, o conhecimento e a razão prática.

A contribuição que Schiller buscou dar é uma abordagem de maior equilíbrio entre sensibilidade e entendimento. É nesse sentido que ele intenta “completar” o sistema de Kant. Ele apresenta sua proposta na obra que ficou conhecida como *A educação estética do homem numa série de cartas*<sup>12</sup>. Nas palavras de Suzuki, na introdução da obra (2013, p. 10-11):

É nesta linha de buscar os resultados últimos que despontavam já no horizonte da crítica kantiana que se inserem os ensaios estéticos de Schiller. Num destes, em forma de epístolas a seu amigo Körner, denominado *Kallias ou sobre a Beleza* [...], o intuito é justamente mostrar

---

<sup>12</sup> Schiller escreve uma série de cartas ao príncipe Augustenburg como uma espécie de agradecimento a uma pensão que lhe fora concedida. Também escreveu cartas ao seu amigo Körner. O conjunto dessas cartas constitui os esboços preliminares que culminarão na *Educação Estética do Homem* (cf. SUZUKI, 2013, apresentação, p.9, *apud* SCHILLER, 2013).

aquilo que falta para a completude do sistema, a saber, uma dedução objetiva do juízo do gosto. Sem essa fundamentação objetiva, os juízos acerca do belo estão condenados a uma validade meramente empírica e subjetiva, condição a que não se furtaram nenhuma das teorias anteriores a Kant e, a bem da verdade, nem mesmo essa. De resto Schiller confessa a seu amigo Körner sua própria impotência em solucionar o problema, sem recorrer a um conceito de experiência.

Suzuki continua, afirmando que “todo o empenho de Schiller será [...] o de mostrar como ocorre essa amarração do juízo estético aos princípios da razão – razão, aliás, não em seu uso teórico, mas em seu uso mais sublime, o prático” (SUZUKI, 2013, apresentação, p. 11). Buscando fugir de uma subjetividade total, Schiller segue, segundo Suzuki (2013, p. 11-12), o caminho que Kant traçou para a razão prática, o do dever ser, que conferiria ao juízo estético o caráter de um imperativo, como Suzuki explicita a seguir:

Seguindo o mesmo plano traçado por Kant na investigação do imperativo, Schiller poderá afirmar que o belo ou o juízo sobre o belo nunca é inteiramente puro, à medida que na experiência o homem sempre se entregará à contemplação estética conforme seu estado de espírito momentâneo (SUZUKI, 2013, p. 12).

Em Schiller, a educação deve conciliar inclinação e dever, numa comunhão entre a sensibilidade e a razão. O reconhecer a natureza humana como mista, dotada não apenas de razão, mas de sensibilidade e razão, é o que ajuda a compreender de maneira diferente aquilo que os “rigoristas éticos” como Kant apresentam com tanto vigor, que por vezes chegam até a “assustar”, como afirma Schiller em uma das cartas a Augustenburg.

Schiller critica que o espírito de seu tempo esteja voltado somente à utilidade, e a beleza, que leva à liberdade, não é acessada a partir dessa perspectiva:

A utilidade é o grande ídolo do tempo; quer ser servida por todas as forças e cultuada por todos os talentos. Nesta balança grosseira, o mérito espiritual da arte nada pesa, e ela, roubada de todo estímulo, desaparece do ruidoso mercado do século. Até o espírito de investigação filosófica arranca, uma a uma, as províncias da imaginação, e as fronteiras da arte vão-se estreitando à medida que a ciência amplia as suas (SCHILLER, 2013, p. 23, Carta II).

Esse papel secundário relegado à arte, e conseqüentemente ao estético, é denunciado por Schiller, pois está no contexto de que a racionalidade instrumental,

tendo como critério a utilidade, que se distancia da estética, estava em alta entre os filósofos e a nascente ciência.

Diante disso, preocupado com uma maior plenitude, Schiller chama a atenção das tendências e impulsos que nos tensionam como seres humanos – agir pela razão ou pelos sentimentos, de caráter universal ou particular, de acordo com a natureza ou com a cidadania, conteúdo e forma – que precisam ser equilibradas entre si. Se uma submete a outra, não leva o ser humano à plenitude. A maneira que Schiller se insere na discussão entre tornar-se Estado e a relação com o homem “empírico”, aquele concreto histórico, natural, e o homem “puro”, ideal, cidadão idealizado pelo Estado, permite-nos ver como o filósofo se situou nessa que era uma discussão importante no seu contexto, que permite identificar elementos de sua visão antropológica:

Na avaliação antropológica plena, porém, quando o conteúdo tem conta ao lado da forma e também o sentimento vivo tem a sua voz, ela será considerada um tanto mais. A razão pede unidade, mas a natureza quer multiplicidade, e o homem é solicitado por ambas legislações. A lei da primeira está gravada nele por uma consciência incorruptível; a da segunda por um sentimento inextinguível (SCHILLER, 2013, p. 30, Carta IV).

E ele prossegue asseverando que a formação cultural se torna falha quando não contempla essas duas dimensões:

Daí ser sempre o testemunho de uma formação cultural ainda precária se o caráter ético só se afirma com o sacrifício do natural; e é ainda muito imperfeita uma constituição do Estado que só seja capaz de produzir a unidade pela supressão da multiplicidade. O Estado não deve apenas honrar o caráter objetivo e genérico dos indivíduos, mas também o subjetivo e específico; não deve, ao ampliar o reino invisível dos costumes, despovoar o reino dos fenômenos (SCHILLER, 2013, p. 30, Carta IV).

Há uma forma de equilíbrio entre o Estado e os indivíduos: trata-se da unidade entre interioridade e exterioridade. O Estado torna-se o intérprete da interioridade dos cidadãos – “se o homem interior é uno consigo, ele salva sua especificidade na mais alta universalização do seu comportamento”, é a forma de garantir que o indivíduo não fique subsumido pelo Estado, e o que toca ao Estado nesse caso? “O Estado será apenas o intérprete de seu belo instinto, a fórmula mais nítida de sua legislação interna” (SCHILLER, 2013, p. 31, Carta IV).

Há que se levar em consideração essa dupla dimensão que compõe o ser humano: sensibilidade e razão. O desenvolvimento humano só será pleno, na compreensão de Schiller, se levar em consideração e cultivar sua natureza sensível e racional, superando as dicotomias que se possam apresentar, pois para ele são os impulsos as forças que nos impelem a agir. Muitas vezes os impulsos são excludentes e contrários entre si. Eles precisam, na visão de Schiller, ser equilibradas, para que um não acabe tomando o lugar do outro.

E nesse sentido, que elemento da vida propicia integrar essas duas dimensões, razão e sensibilidade, esses dois impulsos, o formal e o natural, de maneira mais plena? O filósofo vê no jogo, no impulso lúdico, uma maneira de acionar essas duas dimensões da natureza humana. Afirma que o “homem só é homem quando joga” (SCHILLER, 2013, p. 76, carta XV). No jogo ele vê a plenitude humana, pois no jogo se conjugam os elementos racionais e sensíveis:

É mediante a cultura, ou educação estética, quando se encontra no “estado de jogo” contemplando o belo, que o homem poderá desenvolver-se plenamente, tanto em suas capacidades intelectuais quanto sensíveis. Esse é, aliás, o sentido da passagem mais famosa das cartas sobre *A educação estética do homem*, a qual, segundo o próprio Schiller, “suportará o edifício inteiro da arte estética e da bem mais dificultosa arte de viver”: “Pois, para dizer tudo de uma vez, o homem joga somente quando é homem no pleno sentido da palavra, e somente é homem pleno quando joga”<sup>13</sup>. No “impulso lúdico”, razão e sensibilidade atuam juntas e não se pode mais falar da tirania de uma sobre a outra (SUZUKI, 2013, apresentação, p. 14).

O impulso lúdico propicia a síntese entre o entendimento (razão) e a sensibilidade, de maneira que uma não se sobreponha à outra. A forma (ideia) e a vida (natureza) entram numa relação que permite ao homem o desenvolver-se como tal no jogo. O impulso lúdico, assim, não é nem forma nem vida, mas “forma viva”, como o próprio Schiller o chama.

O jogo, para o filósofo alemão, portanto, é a síntese que permite unir a razão e a sensibilidade, como reflexo da Ideia de Beleza, que é o equilíbrio das duas dimensões. Reflexo porque na experiência a Ideia de Beleza nunca é atingida de maneira plena:

---

<sup>13</sup> Carta XV. SCHILLER, 2013, p.76.

Da ação recíproca de dois impulsos antagônicos e da combinação de dois princípios opostos vimos nascer o belo, cujo Ideal mais elevado deve ser procurado, pois, na ligação e no *equilíbrio* mais perfeito de realidade e forma. Este equilíbrio, contudo, permanece sempre apenas uma Ideia, que jamais pode ser plenamente alcançada pela realidade. Nesta restará sempre o domínio de *um* elemento sobre o outro, e o mais alto que a experiência pode atingir é uma variação entre os dois princípios, em que ora domine a forma ora a realidade. A beleza na Ideia, portanto, é eternamente uma e indivisível, pois pode existir somente um único equilíbrio; a beleza na experiência, contudo será eternamente dupla, pois na *variação* o equilíbrio poderá ser transgredido de uma dupla maneira, para aquém e para além (SCHILLER, 2013, p. 79).

A forma de chegar à beleza, no impulso lúdico, que congrega e reconcilia os impulsos sensíveis e formais do ser humano, é a forma de chegar à liberdade para Schiller: “Quando as duas qualidades se unificam [receptiva e ativa, uma ligada à natureza e outra ao entendimento], o homem conjuga a máxima plenitude de existência à máxima independência e liberdade, abarcando o mundo em lugar de nele perder-se e submetendo a infinita multiplicidade dos fenômenos à unidade de sua razão” (SCHILLER, 2013, p. 64, Carta XIII).

Schiller põe num outro patamar o que considera como plenitude do ser humano. Num tempo marcado pela ideia de que a plenitude humana estava no uso da faculdade da razão, Schiller rompe com esse conceito e consegue encontrar uma resposta capaz de articular duas dimensões por vezes consideradas como antagônicas, mas que revelam a riqueza do ser humano no conjunto de suas potencialidades. Referindo-se ao conjunto da teoria schilleriana, Hermann (2005b, p. 63) confirma que:

A teoria de Schiller parte não de um sujeito transcendental, mas de uma natureza humana sensível, impulsiva, ligada à vida e também racional, ideal, ligada à elevação espiritual. Nesse sentido diz Schiller: “Embora a razão peça unidade, a natureza quer multiplicidade, e o homem é solicitado por ambas legislações”<sup>14</sup>. Com uma interpretação de natureza humana constitutivamente dual, Schiller entende que é a estética, e não a razão quem confere unidade à vida espiritual.

Schiller e Rousseau ajudam a visualizar duas abordagens distintas que consideraram a estética, com suas nuances, como uma das dimensões a serem consideradas nos processos educativos. Mostram uma relação muito imbricada entre sensibilidade e educação. Após termos discorrido sobre essa relação –

---

<sup>14</sup> Trata-se da carta IV. In.: SCHILLER, 2013, p. 30.

estética, sensibilidade e educação – com os exemplos de Rousseau e Schiller, é importante perguntarmos acerca da realidade contemporânea, que seguramente é bastante distinta das realidades vividas pelos dois filósofos. Passaremos a abordar no próximo capítulo características do espaço-tempo contemporâneo que se refiram de alguma maneira à questão da sensibilidade.

### **3 A SOCIEDADE ESTETIZADA/EXCITADA: ALGUNS ASPECTOS DO ESPAÇO-TEMPO CONTEMPORÂNEO**

#### **3.1 A SOCIEDADE ESTETIZADA/EXCITADA**

Desde que Jean-Jacques Rousseau e Friedrich Schiller escreveram suas obras no século XVIII, muitas coisas mudaram no contexto social e na maneira como se abordou e considerou a sensibilidade. Houve mudanças significativas nas tecnologias, que não só possibilitaram uma maior mobilidade entre as diversas regiões do mundo, um incremento nos processos de comunicação, mas que sobretudo alteraram nossas noções de tempo e espaço, introduzindo debates importantes em nível global acerca da ética, da política, dos recursos, das relações humanas, da economia.

No entanto, especialmente com o advento das duas guerras mundiais do século XX, e com o desencantamento gerado pelas promessas da Modernidade, de que o avanço científico e tecnológico iria resolver todos os problemas humanos, mudou-se a forma de conceber aspectos da vida. As promessas de um futuro melhor deram lugar à necessidade de aproveitar ao máximo o tempo presente, pois com o avanço das tecnologias e das ciências vieram problemas que afetaram a forma como o Ocidente vislumbrou o futuro na Modernidade. Destacamos especialmente a concentração populacional em territórios urbanos, a desigualdade que se gerou entre ricos e pobres e a escassez dos recursos do Planeta diante das necessidades que foram criadas.

Acompanhando esses processos, que foram criando outras necessidades na maneira de se relacionar com o mundo, devido a um esgotamento do modelo que considerou sobremaneira a razão como meio de fazer progredir a técnica, o sonho da Modernidade deu lugar a outras racionalidades, a outras formas de encarar a existência, o que de certo modo levou a se dar maior importância para a dimensão da sensibilidade.

A característica de se considerar importante aproveitar o momento presente num certo sentido reintegrou o ser humano a sua dimensão sensível e o levou a supervalorizar essa dimensão, pois é na percepção sensível que se encontra a

relação do ser humano em seu momento presente, é a sensibilidade que permite perceber o mundo e perceber-se nele.

A valorização do sensível traz consigo um elemento importante, gerador de equilíbrio, que, quando integrado às outras dimensões da pessoa, levam a caminhos capazes de proporcionarem maior plenitude à experiência humana. No entanto, quando se sobrepõe às outras, pode gerar desequilíbrios.

O afã de aproveitar ao máximo o momento presente aparece em alguns autores como sinal que provoca a supervalorização da dimensão sensível, como Michel Lacroix, Christoph Türcke, Guy Debord, por meio de uma série de elementos que tentaremos demonstrar a seguir, que afetam e provocam o aparelho sensorial, sobretudo pela possibilidade de “mexer” com as emoções. Michel de Lacroix tenta caracterizar tipos ideais para cada período histórico, expressando uma supervalorização da sensibilidade pelas emoções no homem contemporâneo:

Cada período da história tem seu tipo humano ideal. A sociedade medieval conheceu o cavaleiro valoroso e cortês. O Renascimento inventou o homem da corte, *il cortegiano*, mescla harmoniosa de decoro, elegância, virtude e fidelidade ao príncipe. O século XVII teve o homem de sociedade, o século XVIII, o filósofo esclarecido, e o século XIX exaltou o empresário audacioso, o “burguês conquistador”. Qual é, em nossa época de individualismo extremo, o tipo humano ideal? É o ser que cultua a emoção, o homem emocional, o *Homo sentiens* (LACROIX, 2006, p. 37).

Não é nossa intenção nesta dissertação discutir os tipos humanos ideais de cada época proposto pelo autor. O que se quer acentuar, nesse caso, é o papel dado à dimensão sensível expresso por meio das emoções, que foi identificado por outros autores que tratam da questão na contemporaneidade.

Wolfgang Iser, filósofo alemão contemporâneo, enfatiza a atualidade da dimensão da sensibilidade. Em setembro de 1992, houve um congresso em Hannover, no qual renomados da área da filosofia estética buscaram responder à pergunta: “A estética – uma categoria chave do nosso tempo?”<sup>15</sup> (cf. HERMANN, 2010, p. 61). Vários posicionamentos foram defendidos no congresso, dentre os quais o de Iser:

---

<sup>15</sup> Esse congresso resultou na publicação *Die Aktualität des Ästhetischen*, de Wolfgang Iser, em 1993.

É evidente que a estética está em alta. Ela abarca desde as coisas mais chãs do cotidiano até as alturas da cultura e seus discursos. Hoje tudo se configura como estético, e tudo tendencialmente vem a ser compreendido como estético (WELSCH, 1995, p. 8).

Em continuidade a esta reflexão, numa abordagem em que analisa os processos do que chamou de “estetização” da cultura hodierna, afirma que:

Nos últimos duzentos anos, verdade, saber e realidade foram assumindo contornos estéticos. Enquanto antes se acreditava que a estética só tinha a ver com realidades secundárias, ulteriores, hoje nós reconhecemos que o estético já pertence à camada fundamental do conhecimento e da realidade. (WELSCH, 1995, p. 16).

A relevância da estética se dá em diversos processos da vida e da produção humana, como sinaliza Welsch, e ela ganha contornos importantes, e de certa maneira uma exacerbação quando utilizada com o intuito de impulsionar o consumo. Para atingir tal objetivo, ela ganha traços pragmáticos e instrumentais: mexe-se com a sensibilidade a fim de provocar estímulos que desembocarão no consumo. Para que um produto possa desencadear esse processo é preciso que “chame a atenção”, e para isso, que “cause sensação”.

Com o intuito de “causar sensação”, um conjunto de aparatos, estratégias e meios são utilizados, o que produz efeitos no organismo humano, como sinaliza o filósofo Christoph Türcke. Esses efeitos incluem até mesmo reações fisiológicas. Esse contexto de exacerbação da sensibilidade em vista do consumo Türcke chama de *sociedade excitada*<sup>16</sup>, em que uma série de mecanismos são utilizados a fim de provocar um estado permanente de excitação.

Para Türcke, é chegado o momento de falar da sociedade da sensação, em que tudo precisa provocar reações nos organismos humanos. No prefácio da obra *Sociedade Excitada*, assim discorre o filósofo:

Originalmente, sensação significou nada mais que percepção. Nos dias atuais, entende-se principalmente como sensação aquilo que, magneticamente, atrai a percepção: o espetacular, o chamativo. [...] A sociedade moderna se ara como nenhuma sociedade anterior. Seu progresso tecnocientífico minou tudo aquilo que pareceu ser natural:

---

<sup>16</sup> O autor aborda essa questão em TÜRCKE, Christoph. *Sociedade excitada: filosofia da sensação*. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. Nessa dissertação nos referiremos à obra como *Sociedade excitada*.

relações estabelecidas de trabalho, de propriedade e patrimoniais, hábitos superados, rituais, fundamentações de crenças, ritmos e extensões de vidas comuns, velocidades, formas de pensamento e de percepção. Nada é óbvio mais. Somente o inconstante se tornou constante: o estado de uma inquietude geral, de excitação, de efervescência. (TÜRCKE, 2010, p. 9).

Esse estado de inquietude e efervescência é gerado por um conjunto de elementos que não temos condições de analisar exaustivamente no espaço desta dissertação. Contudo, procuraremos identificar algumas características que produzem o estado de excitação, para situar de modo mais adequado nosso objeto de investigação.

### 3.1.1 Bombardeio de informações

O avanço tecnológico proporcionou que a comunicação pudesse chegar a níveis jamais imaginados. Em tempo real é possível saber o que se passa ao redor do mundo. O aumento da produção de informações, aliado à facilidade de emití-la e transmiti-la, e a concorrência das agências produtoras de informação para chamar a atenção de seus expectadores, criam situações que se poderia chamar de um “bombardeio” de informações. Bombardeio porque as informações chegam em um número quase infinito e que não conseguem ser acompanhadas e codificadas no dia a dia. Em *Sociedade excitada*, Türcke assim expressa:

Hoje em dia, todos que queiram permanecer atualizados precisam, por sua vez, selecionar rapidamente o material relevante a partir de uma superabundância de notícias, precisam permanecer constantemente atentos para que sua escolha esteja no nível da concorrência, e expor-se, para esse fim, a um tiroteio midiático (TÜRCKE, 2010, p. 19).

Alguns termos poderiam exemplificar o que estamos entendendo como bombardeio de informações: infobesidade<sup>17</sup>, bulimia informacional, ansiedade informacional. Todos esses termos se referem à questão de excesso de informações, que acaba gerando mal-estar e a sensação de se estar constantemente desatualizado. O excesso também desse caráter “descartável” da

---

<sup>17</sup> Infobesidade é um termo oriundo da expressão *information overload*, que tem sido entendida como a doença provocada pela sobrecarga de informações.

informação traz o seu traço de fugacidade: a informação que agora é supervalorizada, amanhã perde seu valor.

Poderia se analisar essa situação nos diversos meios de comunicação. Vamos apresentar o que Novaes escreve a respeito de como percebe esse fenômeno na televisão. Ao falar da dinâmica televisiva, faz referência ao filósofo francês Paul Valéry (1871-1945), que, considerando outro momento histórico, fez uma análise que, segundo Novaes, serve para nossos dias:

O mundo moderno com toda a sua potência, com um capital técnico prodigioso, inteiramente penetrado de métodos positivos não soube fazer uma política, assim como também não soube fazer uma moral, um ideal, nem leis civis ou penais em harmonia com os modos de vida que ele criou, nem mesmo com os modos de pensamento que a difusão universal e o desenvolvimento de certo espírito científico impõem. A televisão é parte desse processo. As imagens televisivas transformaram-se em nova religião, “espírito de um mundo sem espírito”. Isso não quer dizer que o problema esteja na imagem apenas, mas sim no excesso de sua produção e no novo sentido que se quer dar a elas. [...] A simultaneidade excessiva das imagens televisivas abole o tempo – tudo vira presente eterno – tirando aquilo que é constitutivo de cada imagem, que é sua relação com o passado e com o futuro. Sem passado e sem futuro, as “duas maiores invenções da humanidade”, segundo Valéry, a visão torna-se impossível, indiferente e irrepresentável. Todos sabem: tal como o excesso de luz cega, o excesso de imagens cega (NOVAES, 2005, p. 10-11).

Novaes é enfático quando se refere ao excesso de imagens, que acaba produzindo o efeito de “cegar”, de não proporcionar, nesse caso, uma decodificação adequada, e poderíamos seguir na mesma direção ao tratar do excesso de informações, conteúdos, mensagens transmitidas. Esse excesso, para Novaes, referindo-se à imagem, é a causa de não se aprender a ver: “Somos hoje dominados de ponta a ponta pelas imagens, e é graças a esse excesso que não aprendemos a ver ainda” (NOVAES, 2005, p. 11). Esse não aprender a ver provocado pelo excesso se deve ao fato de que o saber ver requer um processo de reflexão, dificultado pelo “bombardeio” informacional que se dá tanto por meio da palavra quanto da imagem, privilegiando nos dias atuais a imagem, que chega facilitada pelas distintas tecnologias que a potencializaram.

Tomemos como exemplo os vídeos postados no canal *Youtube*, que se tornam o que se denominou *memes*<sup>18</sup> ou *virais*, vídeos que foram visualizados por

---

<sup>18</sup> O *meme* trata de “uma forma narrativa surgida nos nichos juvenis da *cibercultura*, cujos princípios mais imediatos são a imitação e a replicação, seja de uma mesma imagem/ícone/performance ou de

milhares de pessoas e se tornam objeto dos comentários na rede. Nota-se que não é a profundidade do conteúdo o que é considerado, pois no dia seguinte já são colocados novos vídeos e outros, também efêmeros, tendo substitutos aos montes “esperando” para ser visualizados.

O bombardeio de informações a que somos submetidos cotidianamente provoca nossa sensibilidade, nosso organismo, e, poderíamos dizer, nossa forma de perceber e nos relacionar com o mundo.

### 3.1.2 Espetacularização

Outro aspecto que aparece como característica da sociedade excitada é a tendência da espetacularização. Essa característica já havia sido sinalizada pelo francês Guy Debord<sup>19</sup>, que chamou a sociedade de “sociedade do espetáculo”. A espetacularização diz respeito a tornar sensacional aquilo que é banal. O espetáculo, tal como compreendeu Debord, diz respeito a uma forma de se produzir relações, e não somente à representação. Debord já havia anunciado que a “vida das sociedades nas quais reinam as condições modernas de produção se anuncia como uma imensa acumulação de espetáculos” (DEBORD, 1997, p. 13).

Essa tendência à espetacularização se agrava para TÜRCKE nas condições de concorrência, ditadas pelo contexto mercadológico. A concorrência potencializa a espetacularização porque essa se torna um meio de chamar a atenção para o seu “produto”, para o consumo, para a venda. E nas condições concorrenciais, para TÜRCKE, “a tendência crescente da espetacularização é tão pouco evitável quanto a inovação técnica permanente” (2010, p. 13). Espetacularização e inovação técnica caminham aproximadas como frutos da condição de concorrência.

A lógica do espetáculo, potencializada pelo mundo do mercado, tende a se estender também ao mundo da vida. Essa lógica, provocando sensações, tende a marcar o ritmo da vida das pessoas. “As sensações estão a ponto de se tornar as

---

um texto verbal” (VALE, MAIA, ESCALANTE, 2013, p.1). Um exemplo é o vídeo que virou *meme* na internet denominado “Maza Marco Veio” em que um menino vai narrando outro descer em um carrinho de lomba. No dia 9 de setembro de 2014, o vídeo de 25 segundos, após dois meses de postagem, contava com 558.778 visualizações. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=DahLMjDwSPo>

<sup>19</sup> O projeto de TÜRCKE leva em consideração a obra *Sociedade do espetáculo*, de Guy Debord. Porém, o trabalho de TÜRCKE toma outro rumo, de maneira que ele afirma que “dele [do trabalho de Debord] quase nada restará” (2010, p. 12).

marcas de orientação e as batidas do pulso da vida social como um todo” (TÜRCKE, 2010, p. 14). Essa lógica faz com que se “atribua” importância àquilo que pode se tratar de banalidades: “a imprensa não pode existir sem rotular como ‘importante’ aquilo que divulga. Inflar o banal, simplificar o complicado” (TÜRCKE, 2010, p. 18). É a lógica do que por vezes tratamos também como “sensacionalismo”.

No início do primeiro capítulo de *Sociedade excitada*, o filósofo alemão afirma que, até pouco tempo, a espetacularização gerava ironias, piadas. Na década de 1970, havia uma brincadeira na Alemanha que exemplificava certo estranhamento com relação à espetacularização: “O *Bild* foi o primeiro a falar com o cadáver”. Ao se referir à forma como o jornal *Bild* abordava os assuntos, a rapidez com que os repórteres chegavam até o local da notícia, em acidentes, crimes, escândalos, catástrofes. Ele afirma que eram “mestres do excesso” (cf. TÜRCKE, 2010, p. 13). Hoje ele diz que ninguém mais se escandaliza com essa forma de abordar, e que a concorrência acirrou o sensacionalismo, o desejo de ser o primeiro a dar informação. Assim, com a concorrência, não se permite que ninguém mais descansa, pois, se “descansar”, pode ficar para trás.

Referindo-se ao século XVII, quando os panfletos esporádicos foram se tornando jornais com tiragem regular, afirma que se inverteu a lógica da informação. Antes, algo deveria ser comunicado porque era algo importante. Hoje, é importante porque é comunicado. Essa inversão levou a uma nova ênfase na produção de notícias, que “não mais representa apenas a ornamentação de acontecimentos explosivos, mas também o fazer explosivo dos acontecimentos” (TÜRCKE, 2010, p. 17).

Essa forma de “tornar algo importante” constitui-se a lógica da imprensa. O processo de inflar o banal, como nos referimos anteriormente, de chamar a atenção pública para determinados conteúdos e desviar de outros pertence a ela [à imprensa] como a transpiração ao corpo (TÜRCKE, 2010, p. 18).

Ainda sobre a lógica da imprensa, especialmente na era do audiovisual, e as consequências que necessita criar no espectador, TÜRCKE aponta o acento significativo assumido pelas sensações:

Não é mais suficiente que os meios de comunicação sejam por si só explosivos, confeccionados de forma chamativa, ou que tenham as manchetes gritadas como nas edições extras de outrora; o meio audiovisual necessita mobilizar todas as forças específicas de seu gênero e ministrar a

notícia com toda a violência de uma injeção multissensorial, de forma que atinja o ponto que almeja: o aparato sensorial ultrassaturado dos contemporâneos. [...] O que atinge, toca, comove é aquilo que, enquanto injeção, foi agudizando o suficiente o sistema nervoso e, ainda que seja apenas por um instante, chama a atenção (TÜRCKE, 2010, p. 19-20).

“Causar sensação” é importante porque “apenas o que causa sensação é percebido” (TÜRCKE, 2010, p. 20). Ser percebido torna-se fundamental para quem está imerso no mercado e nas exigências que esse traz consigo.

Seguindo tal lógica, aparece a questão da propaganda, do comercial. O desejo por ser percebido estimula a criação de realidades “sensacionais”. A propaganda, o marketing, o comercial se especializam nesse papel de criação dessas “realidades”. O comercial tenta, em um tempo bastante conciso, transmitir a mensagem que leve a atingir seu objetivo, estabelecendo relações entre o seu produto e conceitos que são traduzidos em imagens milimetricamente estudadas. O comercial exige ensaiar uma forma de percepção no qual o preconizado tem seu lugar assegurado (TÜRCKE, 2010, p. 26). Para Türcke, com o desafio de criar para um tempo um tanto exíguo, “o comercial, a concentração de efeitos audiovisuais em um espaço mínimo de tempo, representa um desafio estético de primeira grandeza” (TÜRCKE, 2010, p. 25). A respeito do auge do comercial, assim expressa o filósofo:

Um comercial está então no ápice de seu meio quando preenche o requisito daquilo que em francês é chamado *nerveux* – quando excita o sistema nervoso como um todo, prazerosa e eletrizantemente, em uma estrutura sensorial na qual o produto em questão se encontra firmemente inserido. (TÜRCKE, 2010, p. 27).

O efeito produzido pelo comercial, que aparece aqui como mecanismo emblemático da sociedade excitada, cumpre um papel que para Türcke pode ser paradoxal. Assim questiona o filósofo: “Essa superoferta de refinamento estético não pareceria, ao contrário, corresponder a uma tentativa desesperada para combater uma perda crescente da capacidade de ter prazer?” (TÜRCKE, 2010, p. 27).

Maria Rita Kehl, tratando da atualidade do conceito de espetáculo em nossos dias, afirma que:

Continua válido o conceito de sociedade do espetáculo; a circulação veloz e abrangente das imagens/mercadorias nos faz ver que o espetáculo segue a todo o vapor, recobrando todo o planeta com imagens sedutoras, cuja forma

predominante e mais eficiente em matéria de subjetividade é a imagem da marca publicitária (KEHL, 2005, p. 237).

### 3.1.3 A busca de emoções

Vimos alguns elementos que estimulam o organismo humano, provocando inclusive efeitos fisiológicos. Observamos desde o ponto de vista do contexto de informações, mídia, tendência à espetacularização. Buscaremos, desde a perspectiva das subjetividades, destacar outro ponto que parece ser uma característica relevante quando refletimos a questão da sensibilidade. Trata-se da busca de emoções, e algumas acrescidas do adjetivo *fortes*, ou, como chama Lacroix, “emoções-choque”: “Na emoção-choque, o estado afetivo não tem tempo suficiente para se diversificar e amadurecer. Tudo se dá como de um só golpe. A capacidade emocional é saciada antes de se metabolizar em sentimento” (LACROIX, 2006, p. 133).

Na obra *O culto da emoção*, Michel Lacroix anuncia um novo espaço para a emoção na cultura Ocidental, e denuncia a deturpação dessa dimensão quando ela se torna objeto publicitário e de consumo. Nesse contexto, o estímulo da emoção diz respeito a aspectos internos e externos ao sujeito. Lacroix afirma que “cada um de nós contribui ativamente para esticar a mola das emoções, inventando metodicamente ocasiões para vibrar” (LACROIX, 2006, p. 22).

Quanto ao ambiente externo, há um conjunto de experiências que se quer proporcionar, de maneira que essas vivências provoquem reações, para que as pessoas que as realizam sejam “afetadas”.

Vejam os alguns exemplos de experiências utilizadas como estratégias para proporcionar emoções, o que poderíamos chamar de “consumo de experiências”. Alguns utilizados para fruição simplesmente, outros com o intuito de emoções mais fortes.

Michel Lacroix enfatiza o que chamou de *esportes deslizantes*, como o *skate*, o *surf*, esqui, asa-delta, balões, planadores, que, segundo ele, não necessitam nem de força nem de resistência, mas de uma aptidão que disse que se poderia chamar “cibernética”. Segundo ele, nos esportes deslizantes:

O corpo, eximido das obrigações de fornecer esforços, fica livre para o gozo dos sentidos. [...] Torna-se uma “central de sensações”, para retomarmos uma expressão do sociólogo Georges Vigarello. E mais, uma central de emoções, porque, além do sensível, é a vibração emocional que se procura nos esportes deslizando. (LACROIX, 2006, p. 23).

Outro meio de estimular as sensações são os chamados esportes radicais, que colocam a emoção à flor da pele. Quanto à definição de esportes radicais, assim o dizem Armbrust e Silva:

Via de regra, tratam de distinções entre as Atividades Físicas de Aventura na Natureza (AFAN), entendidas como situações recreativas e contemplativas em ambientes naturais, argumentando que as pessoas não necessitam de aptidão física específica para o início de sua prática e que essas modalidades possuem em seu cerne o enfrentamento do risco de forma metafórica. Em contrapartida, os Esportes Radicais possuem muita competitividade, o que aumenta a exposição do praticante ao risco, contribuindo para a disseminação de práticas exaustivas e com pequeno número de praticantes (MARINHO; BRHUNS, 2006. Citados por ARMBRUST; SILVA, 2012, p. 282).

Mas, qual a lógica de envolver-se nos esportes radicais? Eles operam com a ideia de um risco desejado e com a possibilidade de pôr em jogo as incertezas, de não ter noção dos resultados e consequências. Para Armbrust e Silva,

Vivenciar situações arriscadas promove uma percepção da competência pessoal diante do evento. Para Le Breton (2006), trata-se de abandonar, provisoriamente, o conforto e a segurança, de levar o corpo ao limite de seus recursos, de ir o mais longe possível e de jogar com a imprevisibilidade (ARMBRUST; SILVA, 2012, p. 283).

Vivenciar riscos desperta emoções por vezes desconhecidas, e é nesse sentido que pode trabalhar a competência pessoal, diante do desconhecido, a partir da reação de quem está praticando o esporte. A emoção aparece mais uma vez como componente importante da modalidade dos esportes radicais, explorando os “recursos” do corpo.

Outra categoria que trata de proporcionar “emoções” é o chamado turismo de aventura. Para Coriolano e Morais,

este segmento de turismo – o de aventura, distinto de esporte por não envolver competição, passa a ser praticado em ambientes naturais, urbanos, em estruturas artificiais. Trata-se de passeio de emoções, às vezes, com riscos que precisam ser controlados, exige técnicas e

equipamentos específicos, adoção de procedimentos para garantia da segurança pessoal e de terceiros e respeito ao patrimônio ambiental e sociocultural (CORIOLANO; MORAIS, 2011, p. 1).

Boullón, citado por Coriolano e Moraes, afirma que

[o turismo de aventura] está relacionado a viver a emoção de se interiorizar na natureza, mas, não fazê-lo como passageiro de um ônibus que circula por uma estrada asfaltada, e sim, caminhando, montando a cavalo, utilizando veículo 4x4 ou meios de transportes próprios da população local (caminhões, carros, barcos). Carregando suas próprias mochilas, por caminhos que às vezes passam por dentro de rios, ou, senão subindo montanhas, que exijam certo esforço, sem apresentar grandes dificuldades. Ações que causam emoção, participação, e envolvimento de grupos pequenos (BOULLÓN *apud* CORIOLANO e MORAIS, 2011, p. 4).

Note-se que a intenção primeira do turismo de aventura é “gerar emoção”, adrenalina. “Mexer com as emoções” tem rendido bastante ao contexto do mercado que agora se encarrega de “proporcionar vivências, experiências”, ao encontro da expectativa humana de ser tocado, afetado, excitado.

### 3.1.4 Anseio por emitir: “ser é ser percebido”

No amplo contexto que envolve as emoções e a sensibilidade, fazer-se notar tornou-se uma necessidade vital em nossos dias. Parece que o medo de passar despercebido é quase encarado como medo da indiferença. As tecnologias, que permitiram maiores possibilidades de emissão<sup>20</sup>, têm seu contributo nessa questão. TÜRCKE sinaliza: emitir quase tornou-se uma necessidade ontológica, como um sentir-se como ser-aí. Ele recorda o que George Berkeley, no século XVIII, acreditando que estava construindo nova teoria do conhecimento e da realidade: *esse est percipi* (ser é ser percebido). Essa foi a máxima cunhada por Berkeley. Berkeley utilizou essa máxima para explicar que não podemos compreender o mundo prescindindo de nossos sentidos. Mas TÜRCKE retoma essa máxima,

---

<sup>20</sup> O termo “emissão” é utilizado por Christoph TÜRCKE como o processo de baixar dados, enviá-los e recebê-los, que para o autor passa a significar a atividade por excelência. A emissão torna-se uma compulsão como forma de manter-se ocupado e ganha ênfase por outro temor contemporâneo: o medo do ócio. A emissão, neste contexto, transforma-se em uma forma vital de expressão. E tem o sentido de, ao emitir, tornar-se percebido e “não sentir o *horror vacui* da ociosidade”, na expressão do autor. O anseio por emitir tem sua expressão máxima no computador, que é o meio por excelência que permite o processo de baixar, enviar e receber dados, ou seja, emitir (cf. TÜRCKE, 2010, p. 44-45).

explicitando que hoje ela toma outro sentido e proporção. No contexto do anseio por emitir, com o advento das tecnologias, o “aí” se esvai no etéreo:

quando a tecnologia vai tão a fundo no indivíduo que cada um não pode senão metamorfosear-se em um transmissor de si próprio, então sua radiação pessoal [própria de corpos sensíveis] é obscurecida por uma etérea, que abala o próprio fenômeno de estar-aí. [...] Em suma, a essência ontológica de um emissor consiste na separação de seu “aí” em relação ao seu aqui e agora, na transfiguração de um “aí” etéreo, receptível em todos os lugares de um determinado campo de transmissão, mas em lugar algum palpável (TÜRCKE, 2010, p. 45).

Poderíamos falar da emissão de um ser sem o aqui e agora, que caracterizariam o “aí”. No entanto, essa emissão sem um aqui e agora, por si só não garantem a necessidade de emitir como condição existencial. Essa é gerada “somente com a alta pressão de notícias dos meios de comunicação de massa – que gera uma compulsão em todos os indivíduos a emitir” (TÜRCKE, 2010, p. 46). E Türcke vai mais longe com esse tema da compulsão:

A compulsão à emissão não é qualquer uma. Ela corresponde à força de sucção do mercado sob condições microeletrônicas. Não se trata, necessariamente, de vestir uniformes ou andar em passos sincronizados, mas sim de estar “ligado”, em condições de emitir [...]. E da mesma forma que a força integradora do mercado nunca foi somente econômica, nunca decidindo apenas a respeito do trabalho ou do desemprego, mas sempre também sobre uma aceitação ou rejeição, em certo sentido, então, sobre o ser ou não ser, assim também essa pressão ontológica sob condições de uma compulsão generalizada para a emissão adquiriu uma forma estética. Dito inversamente: a estética ganhou um peso ontológico como nunca tivera. Isso também faz parte do *esse est percipi* (TÜRCKE, 2010, p. 65).

Perceber é um imperativo que, junto com o lutar por ser percebido, forma duas faces da “luta pelo aí”, para Türcke. Trata-se de que, junto com o *esse est percipi* (ser é ser percebido), está o *esse est percipere* (ser é perceber). Ambas as situações influenciam na dimensão estética. Em relação a essa segunda máxima, quem não tem sensações não é. Türcke afirma que a aparelhagem midiática apodera-se dessa máxima, e a partir dela trabalha para causar sensações:

A aparelhagem midiática, todavia, apodera-se desse dado fisiológico [de que a sensibilidade faz parte do organismo] de sua própria maneira. Assim como ofusca a irradiação de cada organismo, despotencializando-o até ele se tornar irreconhecível, assim também o faz em relação à capacidade de percepção. Como parecem insossos os estímulos do meio imediato em comparação com aqueles que, berrantes, continuamente cintilam na tela;

como fica entediante a rotina de cada um diante de tudo aquilo de excitante que as mídias incessantemente veiculam (TÜRCKE, 2010, p. 65).

Tornar-se famoso, conhecido, ou mesmo aparecer é importante na sociedade do espetáculo superestimulada e excitada. Maria Rita Kehl afirma que

[...] a sociedade do espetáculo vive obcecada pela fama. O espetáculo promove a afirmação da vida humana como visibilidade: existir, hoje, é “estar na imagem”, segundo uma estranha lógica da visibilidade que estabelece que, automaticamente, “o que é bom aparece/ o que aparece é bom”. Nem mesmo nossos breves momentos de revolta escapam ao fascínio da imagem, de modo que as condições de mudança da vida social parecem completamente apartada da ação dos sujeitos. ‘À aceitação dócil de tudo o que existe pode juntar-se a revolta puramente espetacular: isso mostra que a própria insatisfação se tornou mercadoria (KEHL, 2005, p. 242).

As redes sociais<sup>21</sup> vieram ao encontro desse anseio por emitir. Hoje é comum em redes como o *Facebook* certo exibir-se em tudo aquilo que se vai realizar. Aqui encontram-se a espetacularização – tornando espetacular o que é banal – com o anseio por emitir.

### 3.1.5 Níveis de estetização

Como vimos no início desse capítulo, o filósofo alemão Wolfgang Iser afirma que a estética está em alta, envolvendo todas as dimensões da vida contemporaneamente. No entanto, há um aspecto que ele critica, que é um acento superficial da estética, na mesma direção sinalizada por TÜRCKE e Lacroix. Iser analisa vários níveis do processo de como a estética se insere no contexto contemporâneo. A esse processo, chama de estetização.

No artigo *Estetização e estetização profunda*<sup>22</sup>, Iser apresenta os quatro níveis de estetização: 1) estetização superficial; 2) estetização mais radical de nossa

<sup>21</sup> Uma rede social pode ser descrita como um conjunto de relações e intercâmbios entre entidades (indivíduos, grupos ou organizações) que partilham interesses, geralmente através de plataformas disponíveis na Internet. A ideia básica de um SNS (Social Networking Site) é permitir às pessoas ter um espaço próprio, onde podem colocar dados pessoais que as caracterizam e relacionarem-se com outros utilizadores, mesmo que não tenham qualquer tipo de relação anterior com os mesmos. O propósito principal não é conhecer pessoas estranhas, mas sim permitir a conexão e troca de informação com pessoas que já fazem parte da sua rede social (TEIXEIRA; AZEVEDO, 2011, p.54).

<sup>22</sup> Trata-se do artigo *Estetização e estetização profunda ou: a respeito da atualidade do estético nos dias de hoje*, traduzido para o português por Alvaro Valls. In.: WELSCH, Wolfgang. **Estetização e**

realidade tanto social quanto material, condicionada pela tecnologia e pelos meios de comunicação; 3) estetização dos sujeitos; 4) estetização epistemológica (Cf.: WELSCH, 1995, p. 16-17). Vamos nos deter no significado de cada um dos níveis de estetização proposto por Welsch, que ajuda a situar a perceber os desdobramentos desse tema em diversos campos da vida.

A estetização superficial (cf. WELSCH, 1995, p. 8-9) diz respeito ao embelezamento das fachadas, característico das sociedades industriais avançadas. O mundo se transforma em espaço de emoções e a sociedade numa sociedade de emoções. Na estetização superficial, domina o que o autor chama de primeiríssimo plano, que trata do prazer, da emoção, do gozo sem consequências. A estetização torna-se uma estratégia econômica. Muitas vezes, na propaganda, os produtos não seduzem por suas características, mas pelo refinamento estético. O filósofo critica duas consequências desse modo de estetização: 1) confusão entre ser e parecer, em que o produto passa a ser secundário e a estética a ser o principal<sup>23</sup>; 2) a estética se transforma num valor autônomo, moeda-padrão da sociedade.

Na estetização radical (WELSCH, 1995, p. 9-10), Welsch afirma que o *hardware* clássico, a matéria, torna-se cada vez mais produto estético, devido às possibilidades da tecnologia. Nesse processo de *estetização dos materiais*, acontece, como consequência, uma *estetização imaterial*, uma estetização da nossa consciência, de nossa concepção total da realidade. Pela mídia, referindo-se especialmente à mídia televisiva com sua característica de fugacidade e mudanças à mão, a realidade torna-se uma oferta manipulável e modelável esteticamente até o íntimo de sua substância, o que torna os comportamentos simulatórios, sem profundidade, intercambiáveis.

Na estetização dos sujeitos (WELSCH, 1995, p. 11-12), o filósofo assevera que no âmbito da subjetividade, da forma de vida dos indivíduos e de sua autorrealização, a predominância do estético parece ter sua completude, em que os modelos de vida são os manequins, de corpo considerado perfeito. Ele denuncia que, diante da perda do que chama *stands morais*, o *homo aestheticus* busca desenvolver a competência estética, e que aquilo que Foucault anunciou como

---

**estetização profunda ou: a respeito da atualidade do estético nos dias de hoje.** Tradução de Alvaro Valls. In.: **Porto Arte**. Porto Alegre, v.6, n. 9, p.7-22, mai. 1995.

<sup>23</sup> Essa, como acompanhamos, também é a grande crítica de Christoph Türcke, a confusão entre ser e parecer, especialmente no contexto de mercado, em que tudo ganha contorno estético, para “excitar” e estimular ao consumo. É um aspecto nuclear entre os argumentos dos dois filósofos.

estética da existência tenha se transformado em acomodação e autoestilização estética. Ele teme que os critérios para valoração moral sejam em última análise de natureza estética.

Ao falar da estetização epistemológica, Welsch (1995, p.13-16) trata de nomes importantes para a ciência e para filosofia (Kant, Nietzsche, Popper, Quine, Heisenberg, Einstein, Bohr) e como esses compreenderam a dimensão estética na epistemologia. Ele afirma que “hoje impõe-se a todas as ciências a consciência do fundamental caráter estético do conhecimento e da realidade” (1995, p. 16). Sobre a estetização epistemológica, e como se localiza no contexto do conhecimento, Welsch (1995, p. 16-17) afirma que,

O saber tradicional sobre a realidade pretendia ser objetivístico, isto é, fundamentalístico, enquanto que se descobria, nos fenômenos estéticos, regularidades de produção livre. Mas desde que ficou claro para nós que não apenas a arte, mas também outras formas de nosso agir – inclusive o conhecer – demonstram caráter de produção, essas categorias estéticas – portanto categorias como aparência, mobilidade, variedade, insondabilidade, ou flutuação – transformaram-se em categorias fundamentais da realidade. Por assim dizer, na ontologia tradicional do estético, por debaixo do pano, desenvolveram-se categorias para a compreensão da produção da realidade em geral. E tudo isso não foi decretado por estetas quaisquer, e sim foi a instância condutora da modernidade, a ciência, que no-lo fez reconhecer. Ela decretou uma *estetização epistemológica* – uma estetização radical [*prinzipielle*] do saber, da verdade e da realidade, da qual nenhuma questão fica isenta. Esta estetização epistemológica é o legado da modernidade [...].

Ao identificar os quatro níveis de estetização expostos, Welsch analisa de maneira crítica, ciente da inevitabilidade da categoria estética, que se torna objeto de análises filosóficas como modo de pensamento que responde às inquietações de nosso tempo. Ao posicionar-se favoravelmente ao reconhecimento da atualidade da estética, contudo, Welsch não deixa de apontar para a necessidade de um distanciamento crítico:

A estetização não deve ser nem aceita nem rejeitada globalmente. Ambas as proposições seriam igualmente de pouco valor e falsas. Eu procurei denominar, com a estetização epistemológica, uma razão principal que torna compreensível a moderna inevitabilidade dos processos de estetização. Quando nós olhamos esta estetização profunda, nós percebemos uma forma de estetização que justamente parece irrefutável. Seu não-fundamentalismo forma modernamente a nossa 'base'. Quando nós, por outro lado, olhamos a estetização superficial, há múltiplos motivos para crítica. A justificação de 'princípio' dos processos de estetização não

significa, de modo algum, que todas as formas de estetização seriam aprovadas (Welsch apud HERMANN, 2005a, p. 37).

Diante da exposição do que propõe Welsch acerca de como compreender a estética contemporaneamente, poderíamos afirmar que corremos o risco de ficar somente na estetização da fachada. Um estado constante de excitação, como expusemos, pode gerar uma sensibilidade superficial, uma anestesia diante do mundo, ofuscar a capacidade de emocionar-se, de admirar-se, e incluso, a capacidade de ler o mundo. Novaes, sobre o excesso da imagem, propõe a seguinte interrogação: “[...] a questão que se põe na vida ordinária tal como ela se dá hoje – com a multiplicação infinita de imagens que nos faz perder de vista o valor estético da vida – é a seguinte: é possível falar em deciframento do mundo?” (NOVAES, 2005, p. 15).

Os processos de estetização e o fenômeno da constante estimulação produzem alguns efeitos no organismo humano, como fomos percebendo ao longo deste capítulo. Continuemos a ver que “o que atinge, toca, comove é aquilo que, enquanto injeção, foi agudizando o suficiente o nosso sistema nervoso e, ainda que seja apenas por um instante, chama a atenção. Sensação hoje, na linguagem coloquial, quer dizer simplesmente ‘aquilo que causa sensação’” (TÜRCKE, 2010, p. 20).

Michel de Lacroix exprime o buscar de sensações com a expressão de que tudo é agito:

Tudo é flash. Os programas de rádio são pontilhados de “flashes de informações”, os drogados sentem falta de “viagem”, e o despertar do desejo também é uma espécie de “barato” (fica-se tarado por um objeto de consumo ou por um parceiro sexual). Tudo é convulsão. Os seres e as coisas estão “num tremendo agito”, expressão de grande sucesso, como atestam artigos ou exposições recolhidos ao acaso [... o autor apresenta uma série de títulos de artigos com essa expressão “num tremendo agito”] (LACROIX, 2006, p. 112).

Nesse mesmo sentido, quando expressa como compreende a sociedade contemporânea, Lacroix lança sua crítica aos excessos que abalam a sensibilidade, na sua exacerbação:

Há épocas que apreciam mais a lítotes, cultivando imagens delicadas e preciosas. A nossa está mais para o gênero exagerado. O léxico do

consumo, do lazer, da informação e da publicidade evoca a sobretensão afetiva, com permanentes “abalos do coração”, “arrepios garantidos” e “cargas de adrenalina”. “É um delírio”, exclama-se a propósito de tudo. Ou então “alucinante”. São constantes as alusões ao excesso, à “diversão”. [...] As palavras que utilizamos dopam nossa vida emocional (LACROIX, 2006, p. 111-112).

Esse excesso pode provocar um efeito contrário, o efeito do anestesiamiento. É justamente essa a tese de TÜRCKE, Lacroix e Welsch no que tange à constatação da “sociedade excitada” de TÜRCKE, do “culto da emoção” de Lacroix e dos níveis de “estetização” de Welsch. Esse anestesiamiento é provocado pela descarga emocional forte que acaba gerando a falta de sensibilidade. No dizer de TÜRCKE:

As sensações que agitadamente tomam o organismo, fazendo-o sentir em todas as suas fibras, e que parecem dar-lhe de volta a percepção subtraída, o sentimento pleno de si, são precisamente aquelas que o anestesiam. A quantidade de danos auditivos produzidos em jovens nas discotecas ou por meio de fones de ouvido falam por si só. O bombardeio audiovisual faz os sentidos ficarem dormentes (TÜRCKE, 2010, p. 68).

Michel de Lacroix aponta como reflexo do contexto superexcitado a falta de atenção. Para o autor:

Entre as crianças e os adolescentes, a psiquiatria tem revelado a frequência cada vez mais alta de um comportamento caracterizado pelo “distúrbio de um déficit de atenção, aliado à hiperatividade”. Esses sujeitos apresentam uma impulsividade descontrolada, uma superexcitação associada à dificuldade de concentrar a atenção (LACROIX, 2006, 142).

Nessa análise, Lacroix aponta para a mesma direção que TÜRCKE, de que o efeito da superestimulação ou da superexcitação é uma espécie de anestesia, o que Lacroix até mesmo tratou no título do capítulo 9 de *O culto da emoção: “Superexcitado, mas insensível”*. De tanto estimular a sensibilidade, acaba tendo como efeito a insensibilidade.

Como o contexto da sociedade excitada/estetizada afeta a educação? Que tensões e desafios traz esse contexto? De certo modo buscaremos responder essas questões no próximo capítulo dessa dissertação. Continuaremos nosso percurso detendo-nos a seguir no universo da educação.

#### 4 DESAFIOS E TENSÕES DA SENSIBILIDADE PARA A EDUCAÇÃO

No primeiro e segundo capítulos dessa dissertação tratamos da questão de como a sensibilidade vem sendo considerada no Ocidente. Secundarizada, paulatinamente, passa a ocupar um lugar central, orienta diferentes campos da vida humana, chegando, inclusive, à supervalorização, o que caracteriza a sociedade estetizada, nos termos de Welsch, e a sociedade excitada, nos termos de TÜRCKE.

Essa supervalorização ou exacerbação da sensibilidade produz como consequência a anestetização, ou, em outras palavras, produz um efeito de insensibilidade, o que traz em si um paradoxo: de tanto aguçar a sensibilidade, acaba se gerando a insensibilidade. Esse processo se intensifica com a “mercadologização” da sensibilidade, ou sua instrumentalização por parte do mercado, interessado no consumo. Estimular a sensibilidade, deixar o organismo humano em estado constante de excitação para realizar o fim do mercado: o consumo. Esse paradoxo, “de tanto excitar a sensibilidade, produz-se a insensibilidade” foi apontado por Michel Lacroix, Christoph TÜRCKE e Wolfgang Welsch, apresentado no segundo capítulo dessa dissertação, indicando um caminho semelhante em Guy Debord e Adauto Novaes, resguardadas as noções do tempo histórico de diferentes contextos e as nuances que se distinguem entre esses autores.

Em diferentes tempos e contextos, a sensibilidade foi considerada como parte integrante e importante do processo de educação. Jean-Jacques Rousseau e Friedrich Schiller já haviam abordado em seus projetos educacionais a importância da sensibilidade, da mesma forma que outros pensadores e pedagogos de outros tempos e lugares. Hoje, convém perguntar-nos, qual é o lugar da sensibilidade nos processos educativos? Como a educação enfrenta as questões referentes à sensibilidade tanto em relação ao menosprezo quanto na exacerbação? Que desafios surgem para o campo da educação a partir do contexto de exacerbação da sensibilidade?

Essas questões serão discutidas nesse terceiro capítulo, que procurará identificar alguns desafios e tensões decorrentes do contexto contemporâneo, de exacerbação da sensibilidade, para o campo da educação.

Na Língua Portuguesa o vocábulo *tensão* aparece como “s.f.: 1.qualidade, condição ou estado do que é ou está tenso. 2. Estado do que ameaça romper-se. 3. ELET para um circuito elétrico, diferença de potencial entre dois de seus pontos [...] 7. MED PSIQ estado de sobrecarga física ou mental” (HOUAISS, 2007, p. 2694). Destaca-se o sentido de *tensão* enquanto forças entre dois polos, sobrecarga, ameaça de rompimento. Por sua vez, na perspectiva filosófica, de acordo com o *Dicionário de Filosofia*, *tensão* é:

1. Conexão entre dois opostos que estão ligados apenas por sua oposição. Segundo os antigos, esse conceito constituía a grande descoberta de Heráclito; este dissera: "Os homens não sabem como aquilo que é discordante está em acordo consigo: harmonias de T. opostas, como as do arco e da lira". Nesse sentido, os estoicos também falaram da *tensão* que mantém o universo coeso. Enquanto a *dialética* é a unidade dos opostos como síntese ou conciliação, a *tensão* é o elo entre os opostos como tais, sem conciliação ou síntese. Por isso, as situações de *tensão* não permitem prever conciliação; essa palavra é usada com esse sentido mesmo na linguagem comum, como quando se fala da “*tensão internacional*”. No mesmo sentido, fala-se de “*tensão psicológica*” para indicar um estado latente de conflito. 2. Os estoicos (mais precisamente Cleantes) introduziram a noção de *tensão* como força tendente a um resultado: nesse sentido, é sinônimo de tendência ou de esforço, especialmente de esforço prolongado ou penoso (ABBAGNANO, 2007, p.948 e 949).

Vamos tratar de *tensão* numa perspectiva filosófica, numa direção semelhante à proposta pelos estoicos, como apresentou Abbagnano, como força pendente a um resultado, uma tendência que se opõe a outra tendência, embora, nas duas tensões que vamos tratar, possíveis de conciliação. No caso do tema e das tensões propostos nesta dissertação, as direções apontadas pelas tensões orientam processos educativos para caminhos diferentes. Por desafio entenderemos neste trabalho aquilo que nos provoca, nos incita a buscar respostas, a resolver uma situação. Desta maneira, procuraremos identificar que ideias contraditórias entre si surgem como tensões aos processos educativos, a partir do que abordamos no capítulo primeiro e segundo, e que provocações emergem desses conceitos como desafios para tais processos, a partir de um olhar filosófico. Tensões e desafios não serão demarcados de maneira absoluta no que se segue, mas irão se entrelaçando no decorrer do texto. Serão, no entanto, demarcadas por questões didáticas, para facilitar a compreensão, pois no mundo da vida aparecem interligadas, relacionadas entre si e com o todo que nos constitui.

A seguir destacamos alguns elementos que, no nosso modo de ver, revelam-se como tensões e desafios ao campo da educação no que tange à sensibilidade.

## 4.1 TENSÕES

### 4.1.1 Razão e sensibilidade, *logos* e *pathos*

Uma das tensões que ficou patente no decorrer dos capítulos um e dois, diz respeito à tensão entre razão e sensibilidade. Essa tensão se dá pelo modo como esse tema foi tratado no contexto social e educacional. Por um lado, a supervalorização da razão, quase que absolutizada, e a correspondente desvalorização da sensibilidade, e, de outro lado, como no contexto contemporâneo, de exacerbação da estética ou sensibilidade.

Na história ocidental, percebe-se que a razão, que assumiu um caráter instrumental, proporcionou um avanço significativo na ciência e nas tecnologias e, por outro, essa forma de compreender a vida por um viés demasiado racionalista, minimizou os espaços que permitem constituir sentido de vida, compartimentalizando-a de maneira instrumental, pragmática e utilitarista, o que significa que a compartimentalização chegou ao mundo da vida.

Por outro lado, contemporaneamente, a estetização da realidade, sinalizada por Wolfgang Iser<sup>24</sup> também levou à exacerbação, agora, da dimensão estética, sobrepondo-se às outras. Tanto uma supervalorização quanto outra, em detrimento de outras dimensões, provocam reducionismos na experiência humana e na relação que o ser humano estabelece com o mundo.

Esses reducionismos, na história ocidental, são representados por binômios que indicam separações na compreensão da realidade, como “corpo e espírito”, “razão e emoção”, por exemplo. Esses binômios expressam visões de mundo que por vezes prejudicaram uma percepção mais plena da experiência, à medida que também carregam tensões, em que um ou outro polo se sobrepõe, reduzindo o conjunto, as imbricações, as inter-relações que há na tessitura que constitui a vida

---

<sup>24</sup> Retomando o que foi apresentado no capítulo 2, Iser identifica a estetização em 4 níveis: 1) estetização superficial; 2) estetização mais radical de nossa realidade tanto social quanto material, condicionada pela tecnologia e pelos meios de comunicação; 3) estetização dos sujeitos; 4) estetização epistemológica (Cf.: ISER, 1995, p. 16-17).

humana. No conjunto dos binômios interessa-nos, especialmente, o entendimento de *logos* e de *pathos*, que nos ajudam a exemplificar como a razão, relacionada aqui com o conceito de *logos* se sobressaiu à emoção, relacionada aqui como conceito de *pathos*, numa compreensão que levou o segundo a ser reprimido, à medida que foi tratado como *patologização*, ou seja, relacionado a distúrbios e enfermidades.

Souza, referindo-se especialmente ao conceito de *pathos*, nos ajuda a compreender como esses dois conceitos foram tratados no decorrer da história ocidental:

Acompanhando o percurso da palavra *pathos*, verificamos quanto ela perde da riqueza original do termo grego de onde se origina. A oposição entre *pathos* e *logos* dizia respeito ao entendimento do primeiro conceito como a passividade do sujeito que sofria com a experiência irracional e dominadora, e do segundo conceito como o pensamento lúcido. Essa oposição marcou a filosofia, variando das discussões de filósofos gregos como Sócrates, Platão e Aristóteles até a concepção negativa dos filósofos estóicos e, posteriormente, dos modernos, como Descartes. (Nunes *apud* SOUZA, 2004, p. 125).

Araújo observa de forma semelhante a Souza, corroborando a posição de quem percebe um processo de “patologização” do “*pathos*” na cultura ocidental, o que de certo empobrece o fenômeno humano em sua experiência multidimensional. Assim se expressa o autor:

Na órbita dos paradigmas que se tornaram predominantes em nossa cultura, o *pathos* (paixão) passa a ser desqualificado e patologizado. Passa a ser visto como zona sombria que desbota o espírito, o conhecimento verdadeiro. Essa patologização do *pathos* se traduz na repulsão às intensidades das afecções, dos sentires, do mundo sensível. Mundo sensível como expressão de força que co-move, desconcerta e inquieta, e que, assim, deve ser controlada e enclausurada através do ascetismo das posturas que incidem em recalçamento e purificação (ARAÚJO, 2008, p. 33).

O empobrecimento se dá à medida que a razão vai tomando contornos abstratos, de medidas, cálculos, intensificados com a modernidade e as concepções cartesianas. Foi perdendo o veio poético, que trazia consigo a expressão do *pathos*. Foi abandonando o contorno dinâmico, dialógico, que ajuda a tratar melhor com questões como a pluralidade, a multiplicidade própria da experiência humana, dando lugar à busca da essência frente à existência, ao estético, priorizando o lógico, que indica monologia e verticalidade (cf. ARAÚJO, 2008, p. 32). No intuito de controle da

vida em seu todo, a exclusão do *pathos* se dá porque trata daquilo que não é possível controlar, não dominável, como as paixões, a imaginação, aquilo que povoa o imaginário e que é fundamental como impulso à ação, na medida em que, por vezes, é até determinante para o agir.

A compreensão acerca do tema dessa primeira tensão, razão e sensibilidade, *logos* e *pathos*, orienta a condução de processos pedagógicos, no que tange à seleção de teorias em disputa, a questões como disciplina, seleção de conteúdos, currículo, gestão, e até mesmo à relação educador-educando.

A disciplina, por exemplo, é um tema que perpassa as discussões sobre educação. Nessas discussões surgem temas como autodomínio, autoridade, processos educativos, interação entre os agentes imbricados nos processos educativos, entre outras questões, que se relacionam diretamente à interpretação do lugar da sensibilidade nos processos educativos.

A compreensão fragmentada desses dois elementos pode levar a uma condução desintegrada e desintegradora dos processos educativos, contrários ao que alertou Schiller ao falar do impulso lúdico, que justamente trata do esforço de integrar os elementos racionais e sensíveis, em vista de uma maior plenitude da experiência humana, pois a vida é uma tessitura complexa, em que todas as dimensões são importantes para uma experiência mais enriquecedora. O próprio António Damásio, famoso neurologista e pesquisador da área da neurociência, alerta, na obra *O erro de Descartes*, que houve um equívoco no modo de compreender a divisão mente e corpo no Ocidente, divisão essa que é expressão dessa tensão que estamos abordando, ideia que em certo sentido guiou por um tempo razoável a cultura ocidental e, dentro dela, modelos pedagógicos. Assim afirma Damásio: “não é apenas a separação entre mente e cérebro que é um mito. É provável que a separação mente e corpo não seja menos fictícia. A mente encontra-se incorporada, na plena acepção da palavra, e não apenas ‘cerebralizada” (DAMÁSIO, 1996, p. 146).

Essa separação, no entanto, não é absoluta, e não representa todos os modelos pedagógicos ocidentais. No desenrolar da história e das teorias da educação, vemos emergir tentativas de uma maior integração da dimensão sensível no processo educativo. No primeiro capítulo, tivemos a oportunidade de abordar Jean-Jacques Rousseau, com a proposta da educação dos sentimentos, e Friedrich

Schiller, com a educação estética do homem. Ambas tentativas de integrar a sensibilidade de maneira mais plena no processo pedagógico prefiguraram e, em certo sentido, até mesmo inspiraram educadores, pedagogos e pensadores da educação que os sucederam.

Vale destacar Johann Heinrich Pestalozzi, suíço, que viveu entre 1746 e 1827. O pedagogo foi um dos pioneiros da pedagogia moderna, e suas ideias influenciaram a concepções de educação. Iremos destacar alguns elementos relacionados à integração da sensibilidade no processo educativo proposto por Pestalozzi. Em um de seus escritos, afirma que “todas as faculdades da natureza humana devem ser tratadas com a mesma atenção” (em 7 de outubro de 1818. Pestalozzi *apud* MANACORDA, 1995, p. 266). Em outro, afirma que “devem ser cuidados *todos* os elementos, de qualquer tipo que sejam, que a Providência colocou no homem; então a função assim mais ampliada da educação não pode ser considerada apenas sob um só aspecto” (em 4 de fevereiro de 1819. Pestalozzi *apud* MANACORDA, 1995, p. 266).

Pestalozzi desaprova a imposição de castigos físicos, busca integrar a ginástica para o corpo como elemento importante para o processo educativo, e busca meios específicos para trabalhar os sentidos. Vejamos alguns elementos destacados por Manacorda referentes a esses meios:

Também a música é para ele [Pestalozzi] “um dos meios saudáveis de educação” pela “eficácia que tem de suscitar e alimentar os mais elevados sentimentos de que um homem é capaz”; à música acrescenta o desenho que é “necessidade inata nas crianças”, que deveriam desenhar olhando a realidade sem serem ajudadas [...] (MANACORDA, 1995, p. 265).

Além de Pestalozzi como pensador e pedagogo que considerou fundamental a sensibilidade no processo educativo, destacamos Friedrich Wilhelm August Fröbel, pedagogo e pensador da educação alemão, que viveu entre 1782 e 1852, e foi discípulo de Pestalozzi nas suas concepções pedagógicas.

Fröbel foi o fundador do primeiro Jardim da Infância, concebendo-o como espaço que privilegia o lúdico e o sensível. Fröbel parte da concepção de que o homem é criado por Deus, e deve harmonizar-se com Deus e com tudo o que é criação divina, o que supõe harmonizar-se com a natureza. Ele compara a criança à semente que deve ser cultivada para desenvolver seu potencial. A triangulação

Deus, natureza e humanidade é importante em Fröbel para entender o desenvolvimento pleno que a educação deve promover. A formação ocorre graças ao que o homem recebe do seu exterior, mas só se efetiva se tocar o interior. Para ele, “todo o esforço da educação e dos educadores deve estar voltado para o favorecimento do desenvolvimento livre e espontâneo do indivíduo” (ARCE, 2004, p. 12). Fröbel compreende o processo educativo como livre e espontâneo no indivíduo e propõe o jogo como meio de autoconhecimento: “o jogo seria um mediador nesse processo de autoconhecimento, por meio do exercício de exteriorização e interiorização da essência divina presente em cada criança” (ARCE, 2004, p. 13). Ele vê na brincadeira a forma para comunicar-se e conhecer a criança pequena, meio pelo qual a criança começa a perceber seu lugar no mundo. Jogo e brincadeira são maneiras lúdicas encontradas por Fröbel para o desenvolvimento pedagógico. Esses aspectos trabalham com elementos sensíveis, que são a tentativa de integração dessa dimensão em Fröbel.

No decorrer da história do Ocidente não nos faltariam exemplos da tentativa de integração da sensibilidade como elemento a ser desenvolvido no processo educativo, assim como Rousseau, Schiller, Pestalozzi e Fröbel. Essas tentativas se dão tanto no plano teórico, da filosofia ou da teoria da educação, quanto no prático, na pedagogia e no fazer pedagógico. Por vezes essas abordagens entram em choque com modelos tecnicistas e hoje poderíamos dizer com as “expectativas” do mercado, na formação da mão-de-obra. As tensões entre razão e sensibilidade, *logos* e *pathos*, continuam a ser enfrentadas contemporaneamente na elaboração de projetos educativos, na formação de educadores, na discussão de modelos educacionais, que precisam levar em consideração que tipo de pessoa se quer formar. Permanece como desafio a integração dos elementos que compõem a tessitura da vida humana, em sua complexidade. Permanecem os dilemas enfrentados nos mitos, que são uma maneira de narrar os dramas pelos quais passamos em nossa trajetória existencial. Os mitos servem como exemplo e até mesmo meios pedagógicos para tratar dos paradoxos que enfrentamos ao nos depararmos com as mais diferentes situações da vida que requerem integração dos elementos que nos constituem, valorizando os provenientes de nossa racionalidade, o cálculo, o planejamento, mas também os provenientes de nossa sensibilidade, os desejos, as paixões, os afetos, o *pathos*, que nos impulsiona à ação.

A discussão entre razão e sensibilidade atravessa a história e se faz atual em nossos dias. Não é possível esgotá-la nas páginas de uma dissertação, pois permanecem de pano de fundo das discussões que regem modos de vida, visões de mundo, modelos pedagógicos. Nesse sentido, vamos seguir a outra tensão, que consideramos importante ser abordada no contexto contemporâneo. Trata-se da tensão rotina e espetáculo, que em certo sentido possui elementos que tocam a tensão abordada entre razão e sensibilidade, *logos* e *pathos*, e que na sociedade estetizada ou excitada requer uma atenção de quem se propõe pensar educação.

#### 4.1.2 Rotina e espetáculo

Um dos aspectos que foram sublinhados, especialmente no capítulo dois, é uma tendência à espetacularização que testemunhamos contemporaneamente. A espetacularização, na sociedade de mercado, tem uma finalidade muito clara: incitar o sujeito ao consumo. Para isso, conforme demonstrado no outro capítulo, utilizam-se estratégias que tocam sobremaneira a sensibilidade humana. Um dos aspectos centrais para incitar ao consumo e despertar o desejo é a propaganda, que trabalha com a lógica de tornar espetacular aquilo que é banal. Ocorre que essas estratégias acabam guiando e em certas situações quase que escravizando o desejo. Observe-se, por exemplo, situações em que o desejo é capturado por objetos de consumo, que acabam se constituindo em modos de subjetivação.

Desejos e necessidades são também forjados com a finalidade de oferecer “produtos” que o supram. Maria Rita Kehl, discorrendo sobre a questão da criação de necessidades pela indústria cultural, abordando os posicionamentos de Adorno e Guy Debord, afirma que:

Esses sujeitos cujas necessidades já são organizadas pela indústria cultural de modo que sua demanda de satisfação volte-se sempre para os objetos que esta mesma indústria lhes oferece, estes sujeitos, que se reconhecem socialmente apenas como consumidores, não percebem que são, também eles, inseridos na vida social como *objetos* (KEHL, 2005, p. 239-240).

O espetáculo, ou a espetacularização produzida, vem em contraponto ao banal, ao ordinário. Traz consigo a ideia da necessidade de um constante extraordinário, de constante excitação. Esse processo causa uma saturação, pois o

organismo precisa de tempos de repouso. Nem só excitação, nem só luz. Do jogo entre excitação e repouso, escuro e luz, nessa dinâmica, é que se constitui a realidade, na qual está imerso nosso organismo.

A superestimulação provocada pela espetacularização produz alguns efeitos, que nos paradigmas médicos e biológicos são entendidos como distúrbios, enfermidades e tratados com medicalização. Destacamos o déficit de atenção, a hiperatividade, e a “necessidade” de “remédios” que controlem o organismo. O tema da medicalização é um tanto controverso no campo da educação, muitas vezes contrapondo a perspectiva médica à perspectiva educativo-pedagógica<sup>25</sup>, sobressaindo-se, comumente a perspectiva médico-biológica.

Há um empobrecimento do cotidiano, expresso na falta de motivação para o dia a dia com sua rotina, no tédio e na falta de interesse por aquilo que não é “atrativo”, e compete com o universo da superexcitação. Esses elementos têm reflexo direto no campo da educação. Educadores acabam tendo que competir com tecnologias, buscando dar mais atratividade a suas propostas. A escola por vezes precisa se “espetacularizar” para “manter a atenção e o interesse”. Fala-se até mesmo em *funny university*, ou seja, do lugar de construção do conhecimento como “atrativo”, “divertido”. As aprendizagens se dão por meio das mais variadas experiências que compõem a tessitura da vida humana, sejam elas prazerosas, sejam elas até mesmo doloridas. Aprender tem certo grau de exigência que por vezes se contrapõe àquilo que pode ser divertido para o sujeito. A própria aprendizagem pode trazer consigo um prazer que brota do próprio ato de conhecer, como sugeriam já os gregos. Isso não significa que o processo tenha que ser desenvolvido todo à base do divertimento, num sentido banalizado.

O cotidiano traz consigo uma rotina que se torna habitual. O habitual trata daquilo que é rotineiro, usual, está incorporado no cotidiano, aos nossos hábitos. Pode se contrapor ao diferente. E é justamente a distinção entre habitual e diferente que nos faz perceber, nos contrastes, as nuances da vida, que nos traz situações familiares, relacionadas ao habitual e situações de estranhamento, relacionadas ao

---

<sup>25</sup> No artigo **Os equívocos da infância medicalizada**, Margareth Diniz aborda essa questão, numa crítica do que chama de “medicalização da infância”, em que o paradigma médico-biológico tem a última palavra em contraposição ao educativo-pedagógico (in.: DINIZ, 2009). Parece-nos que a medicalização não vai à raiz da questão, e que uma chave de leitura para esses fenômenos considerados como “distúrbios” pode ser o da superestimulação provocada pelo contexto da sociedade estetizada-excitada.

diferente. Aí temos a experiência estética, que só é possível nesse contraste, pois nos coloca diante de situações de estranhamento. Este contraste nos permite percepções que indicam a possibilidade do desenvolvimento e até mesmo da saturação da sensibilidade, retomando o argumento que apresentamos, em outras palavras que diz que onde tudo é estético, nada é estético, onde tudo é belo, nada é belo, onde tudo toca, nada toca, como pudemos observar em Welsch, Türcke e Lacroix. É justamente o contraste do habitual e do diferente que nos permite indicar a possibilidade de alargamento do nosso horizonte interpretativo.

Vimos justamente na falta desse contraste um aspecto gerador de insensibilidade, ou seja, o estado constante de excitação, que não deixa espaço para o repouso, a quietude, a serenidade. Na lógica do espetáculo, o cotidiano pode se tornar insuportável, pois depende sempre de novidades. E esse aspecto o mercado provocou e assimilou bem, ao criar o desejo e o produto que o “sacia”, como assinalou Kehl (2005, p. 239-240), e por isso cria sempre “novidades”, numa lógica do descartável, como se fosse possível a saciedade completa do desejo. Nesse contexto, para o campo da educação emergem desafios contundentes desde a perspectiva sensível, como a autopercepção, autoestima, a capacidade de tratar com as necessidades e desejos, o consumo, e a própria frustração diante de um contexto no qual não podemos abarcar todas as ofertas disponíveis. E, num leque de possibilidades de ofertas sempre crescente, há o grande desafio de educar para que o sujeito seja capaz de fazer escolhas que venham ao encontro de seus anseios mais profundos, e não somente baseado no estímulo externo e no desejo forjado desde uma perspectiva alheia.

Embora já tenhamos identificado desafios ao longo do texto, vamos nos deter em dois que, desde a perspectiva da sensibilidade, permanecem como provocações à educação.

## 4.2 DESAFIOS

### 4.2.1 Alguns desafios na educação de um *ethos* sensível

A educação na contemporaneidade tem o desafio de proporcionar um desenvolvimento integral dos sujeitos que estão imbricados nos processos

educativos. Fala-se até mesmo de educação integral em tempo integral. A educação integral se refere, de certo modo, ao desenvolvimento integral do sujeito, que diz respeito às dimensões físico, psíquica, espiritual, social, cognitiva, que estão inter-relacionadas e imbricadas, conforme Damásio ilustra ao falar do papel do corpo no conjunto de nossas experiências:

O nosso próprio organismo, e não uma realidade externa absoluta, é utilizado como referência de base para as interpretações que fazemos do mundo que nos rodeia e para a construção do permanente sentido de subjetividade que é parte essencial de nossas experiências. De acordo com essa perspectiva, os nossos mais refinados pensamentos e as nossas melhores ações, as nossas maiores alegrias e as nossas mais profundas mágoas usam o corpo como instrumento de aferição [...] Por mais surpreendente que pareça, a mente existe dentro de um organismo integrado e para ele; as nossas mentes não seriam o que são se não existisse uma interação entre o corpo e o cérebro durante o processo evolutivo, o desenvolvimento individual e no momento atual. A mente teve primeiro de se ocupar do corpo, ou nunca teria existido. De acordo com a referência de base que o corpo constantemente lhe fornece, a mente pode então ocupar-se de muitas outras coisas, reais e imaginárias. Essa idéia encontra-se ancorada nas seguintes afirmações: 1) o cérebro humano e o resto do corpo constituem um organismo indissociável, formando um conjunto integrado por meio de circuitos reguladores bioquímicos e neurológicos mutuamente interativos (incluindo componentes endócrinos, imunológicos e neurais autônomos); 2) o organismo interage com o ambiente como um conjunto: a interação não é nem exclusivamente do corpo nem do cérebro; 3) as operações fisiológicas que denominamos por mente derivam desse conjunto estrutural e funcional e não apenas do cérebro: os fenômenos mentais só podem ser cabalmente compreendidos no contexto de um organismo em interação com o ambiente que o rodeia. O fato de o ambiente ser, em parte, um produto da atividade do próprio organismo apenas coloca ainda mais em destaque a complexidade das interações que devemos ter em conta (DAMÁSIO, 1996, p. 16-17).

Importante ressaltar que no Brasil as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica de 2013<sup>26</sup> tentam resgatar a dimensão sensível, abordando como um elemento primordial para o desenvolvimento integral da pessoa, conforme prefigura a proposta do sistema nacional de educação.

Um dos desafios que identificamos para o desenvolvimento de um *ethos sensível* para o campo da educação é a integração da corporeidade, o que até mesmo Damásio escreve na citação que acabamos de referir, no conjunto do contexto educativo. Vejamos uma possibilidade de situar esse tema.

---

<sup>26</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em [file:///C:/Users/ir.fischer/Downloads/diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_2013%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ir.fischer/Downloads/diretrizes_curriculares_nacionais_2013%20(1).pdf)

#### 4.2.2 Corporeidade<sup>27</sup>

Desde a Grécia Antiga, passando pela cristandade, o corpo foi considerado como a prisão da alma, que devia ser em certo sentido adestrado, superado, pois conduzia ao erro, e gerava muitas desconfianças. A desvalorização do corpo tomou força ainda na compreensão cartesiana, expressa na famosa máxima cartesiana do *Cogito, ergo sum* (penso, logo existo), em que a *res cogitans* (coisa pensante) aparece separada da *res extensa* (coisa extensa), e a primeira em posição privilegiada em relação à segunda. António Damásio chega a afirmar categoricamente que é nessa separação que consistiu o “erro de Descartes”:

É este o erro de Descartes: a separação abissal entre o corpo e a mente, entre a substância corporal, infinitamente divisível, com volume, com dimensões e com um funcionamento mecânico, de um lado, e a substância mental, indivisível, sem volume, sem dimensões e intangível, de outro; a sugestão de que o raciocínio, o juízo moral e o sofrimento adveniente da dor física ou agitação emocional poderiam existir independentemente do corpo. Especificamente: a separação das operações mais refinadas da mente, para um lado, e da estrutura e funcionamento do organismo biológico, para outro (DAMÁSIO, 2012, p. 218).

O entendimento de um lugar secundário ao corpo se inverteu na contemporaneidade. Mas se inverteu em uma outra perspectiva, diferente daquela sinalizada por Damásio de uma unidade das operações corpo e mente. No afã de aproveitar ao máximo cada momento, pode-se assistir quase que a um culto do corpo, uma valorização por vezes extremada. Acorre-se a academias com o intuito

---

<sup>27</sup> A questão acerca do corpo, corporeidade, corporalidade, é tão importante na contemporaneidade, que se torna ponto de partida da discussão da antropologia filosófica, como podemos notar no texto de Lima Vaz: “o problema que se nos apresenta em primeiro lugar é do homem presente ao mundo por seu *corpo*. Não se trata do corpo enquanto entidade físico-biológica, mas do corpo enquanto dimensão constitutiva e *expressiva* do *ser* do homem. Enquanto tal o corpo é designado na terminologia filosófica contemporânea como *corpo próprio*. Esse problema atravessa toda a história das culturas, das civilizações, das religiões, das filosofias, e passou a ser um tema dominante na filosofia e nas ciências humanas contemporâneas. Por outro lado, a *simbólica do corpo* em seus aspectos mais diversos é, indiscutivelmente, um dos polos organizadores do imaginário social das sociedades conhecidas e, particularmente, da sociedade contemporânea. Assim, por exemplo, a história da cultura ocidental (para não falar de outras tradições culturais) pode ser reconstituída em um de seus aspectos fundamentais acompanhando-se as formas e as vicissitudes da simbólica do corpo. Por conseguinte, o problema do corpo próprio, ou, em termos filosóficos, o problema da categoria da *corporalidade* é não somente um problema fundamental para a Antropologia filosófica, mas é o seu *ponto de partida*, pois a autocompreensão do homem encontra seu núcleo geminal na compreensão de sua condição corporal” (LIMA VAZ, 2004, p. 157-158).

de deixar o corpo mais belo e “sarado”<sup>28</sup>. Padrões de beleza corporal são estabelecidos pela moda, propaganda, o que, muitas vezes, na busca por alcançar tais padrões, ocasiona insatisfações, frustrações, e em alguns casos vira doença em busca do corpo perfeito, como é o caso da bulimia e da anorexia<sup>29</sup>.

Os processos educativos devem contribuir para o posicionamento do educando diante do assunto da corporeidade, pois a compreensão do corpo é diretamente relacionada com a sensibilidade. Se a sensibilidade é a relação primeira, originária com o mundo, é por meio do corpo que essa relação se dá por primeiro. Desde que saímos do útero materno, temos um contato com o mundo primeiro por meio do nosso corpo e só depois pela simbolização e linguagem. Contudo, a compreensão de que essa primeira relação com o mundo se dá por meio do corpo, não se dá de maneira isolada, porque a percepção requer o conjunto de nossas dimensões. Dimensões que coexistem entre si, conforme se exprime Araújo, ao falar da corporeidade e sua relação com o todo:

Numa perspectiva de compreensão que transita pelas abordagens fenomenológicas, hermenêuticas e existenciais, em suas acepções mais vastas, a corporeidade pode se traduzir no estado de nosso ser encarnado composto da hibridação entre a fibra biológico-química de sua sensorialidade e o feixe simbólico que o atravessa. Hibridação que revela os significados e os Sentidos constituídos no dinamismo da teia da cultura. Essas dimensões diversas se plasmam de modo entrelaçado mediante processos de co-determinação e de interpenetração que instauram a intensidade da relação de coexistência criante. Assim, a plasticidade da corporeidade se configura como expressão existencial das polifonias e ambiguidades do humano em seus modos de estar no mundo (ARAÚJO, 2008, p. 70-71),

O corpo, nesta perspectiva, não somente trata da questão sensorial, mas também dos elementos simbólicos e produção de sentido que a relação com o mundo o faz produzir. Nesta mesma direção, Duarte Jr. sinaliza que

---

<sup>28</sup> Expressão utilizada com o sentido de um corpo malhado, definido, capaz de despertar o desejo.

<sup>29</sup> De acordo com o Dicionário *Houaiss*, o vocábulo bulimia: “s.f.: Psicop – distúrbio do apetite causado por episódios incontroláveis, chamados de acesso de hiperfagia, que, independentemente da anorexia nervosa, sobrevêm ao menos duas vezes por semana durante três meses ou mais” (*Houaiss*, 2007, p. 528). Anorexia: “s.f.Med – falta ou perda de apetite. Psicop – quadro mórbido em que o indivíduo diminui a quantidade de alimentos ingeridos, freq.. eliminando aqueles ricos em calorias, por meio de uma dieta rígida auto-imposta, que alterna com crises de bulimia, vômitos ou tomadas de purgativos” (*Houaiss*, 2007, p. 227).

Nosso corpo (e toda a sensibilidade que ele carrega) consiste, portanto, na fonte primeira das significações que vamos emprestando ao mundo, ao longo da vida. [...] O que faz notar a profunda verdade contida nessa poética pluralidade de significações encerrada no termo *sentido* [...]: todo humano sentido (significado) está intimamente vinculado ao que já foi sentido (captado sensivelmente). Emprestar sentido — ao mundo — depende, sobretudo, de se estar atento ao sentido — àquilo que nosso corpo captou e interpretou no seu modo carnal. O sentir — vale dizer, o sentimento — manifesta-se, pois, como o solo de onde brotam as diversas ramificações da existência humana, existência que quer dizer, primordialmente “ser com significação” (DUARTE JR, 2000, p. 136).

O corpo como elemento de produção de sentido, se encontra aberto ao cosmos do qual faz parte. Está integrado ao universo, como compreendem algumas tradições culturais, que dizem que somos parte da terra. Até mesmo o termo “homem” vem de “húmus”, remetendo à dimensão da mesma materialidade. Desta forma, vale reforçar o conjunto imbricado na produção de sentido, que contribui para a compreensão da e na relação com o mundo e até mesmo na autocompreensão de quem somos: “Produzir sentido, interpretar a significância, não é uma atividade puramente cognitiva, ou mesmo intelectual ou cerebral, é o corpo, esse laço de nossas sensibilidades, que significa, que interpreta.”(Parret *apud* DUARTE JR., 2000, p. 136).

Araújo brinca com as palavras ao expressar o todo que traduz a corporeidade

Na corporeidade, as instâncias internas e externas, intensiva e extensivamente, se interligam e se interpenetram compondo a espessura biocultural (orgânica e simbólica) da condição humana. As texturas da corporeidade apresentam e representam os repertórios de crenças e de valores, de sentires e de pensares que, de modo imbricado, perfazem os contextos culturais de cada indivíduo em seu estar-no-mundo-sendo-com-os-outros. A corporeidade é plasmada com os repertórios dos tons, dos relevos, das texturas, dos símbolos que compõem os imaginários dos indivíduos em seus modos de vida (ARAÚJO, 2008, p. 71).

Os desafios que a corporeidade traz para a educação tratam de uma reconciliação com nosso ser corpo indissociável de outras dimensões. No corpo ficam as marcas da história de vida de cada sujeito.

Rafael Yus, destaca a importância da corporeidade na proposta que ele intitula como “educação integral: uma educação holística para o século XXI” chama a atenção para a importância de um ambiente confortável que favoreça aprendizagens, do corpo como elemento importante para o autoconhecimento, das conexões que se estabelecem por meio do corpo com o entorno e o próprio cosmos

(com a Terra) e outras culturas, de técnicas de relaxamento e concentração, do corpo como identidade e emocionalidade, da dança como educação do movimento, o psicodrama, a expressão, enfim uma série de meios podem contribuir para uma abordagem do corpo mais adequada a uma perspectiva integral nos processos educativos (YUS, 2002, p. 195-212).

Como a percepção do ambiente se dá com tudo o que nos constitui, e aqui desatacamos a dimensão corpórea, é mister educar a percepção, pois é pressuposto para o posicionamento diante do mundo, para o horizonte interpretativo no qual o sujeito se move, enfim, para o sentido que estabelece para sua existência. Em uma direção semelhante à que estamos chamando de educar a percepção, o antropólogo Timothy Ingold escreveu que se deve educar a atenção<sup>30</sup> como elemento essencial que influi na forma de conhecer e de transmissão geracional. Ressaltamos a importância da educação da atenção e da percepção, especialmente afetadas pelo contexto de excitação e de estetização.

O corpo, que em muitas práticas educacionais, fica relegado à disciplina de Educação Física, tem a nosso ver muito mais elementos que perpassam de maneira transversal o processo educativo. Há uma riqueza a ser descoberta e explorada, que ainda não o foi plenamente, tanto do ponto de vista teórico quanto do ponto de vista do fazer educativo.

#### 4.2.3 Sentimentos e emoções

Outro aspecto importante a destacar desde a perspectiva da sensibilidade é a questão dos sentimentos e emoções. Uma questão é: qual a diferença entre emoção e sentimento? O que significa um e outro? Segundo Damásio, enfrentamos certa dificuldade ao tentar distinguir emoção e sentimento. Ele faz essa tentativa, mas alerta que há outras maneiras de compreender e de até mesmo abordá-los como sinônimo. Ele pergunta:

---

<sup>30</sup> No artigo **Da transmissão de representações à educação da atenção**, Timothy Ingold aborda a importância que a “educação da atenção” tem no processo de transmissão geracional nos modos pelos quais os seres humanos conhecem e participam da cultura. In.: INGOLD, Timothy. **Da transmissão de representações à educação da atenção**. In.: **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010. Educar a atenção requer uma abordagem que integra a dimensão corpórea como parte fundamental do processo.

O que é um sentimento? O que leva a não usar indistintamente os termos “emoção” e “sentimento”? Uma das razões é que, apesar de os sentimentos estarem relacionados com as emoções, existem muitos que não estão: todas as emoções originam sentimentos, se se estiver desperto e atento, mas nem todos os sentimentos provêm de emoções. [...] As definições de “emoção” e “sentimento” aqui apresentados não são ortodoxas. Outros autores usam essas mesmas palavras indistintamente. (DAMÁSIO, 2012, p. 138-140).

Emoções e sentimentos estão muito imbricados entre si, tarefa difícil de compreender esses conceitos isoladamente. Desta maneira, como o próprio Damásio sinalizou, usaremos a seguir os dois termos como sinônimos, ora nos referindo a sentimentos, ora a emoções. Importante ressaltar que emoções e sentimentos fazem parte do conjunto que chamamos afetividade, aquilo que nos afeta, que nos toca, um aspecto importante da sensibilidade.

Mesmo quando tomamos os conceitos como sinônimos, ainda temos dificuldades em definir, pois são termos polissêmicos. Demonstrando a polissemia e a complexidade desse termo, Suzanne Langer destaca o que costumeiramente chamamos de sentimento, e que, para ela, não traduz de maneira adequada esse conceito (1971, p. 82-83):

Sentimento (*feeling*), como aqui emprego a palavra, tem um significado muito mais amplo do que o definido pelo vocábulo técnico da Psicologia, onde apenas denota prazer e desprazer, ou mesmo nos limites cambiantes do discurso ordinário, onde às vezes significa sensação (como quando alguém diz que não sente um membro paralisado), às vezes sensibilidade (como quando falamos de ferir os sentimentos de alguém), às vezes emoção (como quando se diz que uma situação lacera os nossos sentimentos ou evoca um sentimento terno), ou uma atitude emocional direta (como quando dizemos experimentar um sentimento intenso *acerca* de alguma coisa), ou mesmo na nossa condição geral, mental ou física quando nos sentimos bem ou mal, melancólicos ou tanto ufanos”.

Como Langer mesmo assinalou, o conceito se presta a muitas interpretações. Tentando elucidar o termo, Duarte Jr. propõe chamar de sentimento “a todas essas maneiras de *apreensão direta* de nosso ‘estar-no-mundo’, ou seja, todas as percepções que temos de nossa situação, dadas diretamente, e que acompanham as simbolizações (linguísticas)” (DUARTE JR., 1981, p. 68-69).

Os sentimentos, por sua vez, estão intimamente ligados a nossa corporeidade. Acontecem em um corpo, têm reflexos em um corpo. Sobre a relação de imbricação dos sentimentos com o corpo, assim se expressa Damásio:

com efeito, os sentimentos parecem depender de um delicado sistema com múltiplos componentes que é indissociável da regulação biológica; e a razão parece, na verdade, depender de sistemas cerebrais específicos, alguns dos quais processam sentimentos. Assim, pode existir um elo de ligação, em termos anatômicos e funcionais, entre razão e sentimentos e entre esses e o corpo. É como se estivéssemos possuídos por uma paixão pela razão, um impulso que tem origem no cerne do cérebro, atravessa outros níveis do sistema nervoso e, finalmente, emerge quer como sentimento quer como predisposições não conscientes que orientam a tomada de decisão. A razão, da prática à teórica, baseia-se provavelmente nesse impulso natural por meio de um processo que faz lembrar o domínio de uma técnica ou de uma arte (DAMÁSIO, 2012, p.216).

Assim, se reforça a importância de trabalhar o conjunto psicobiológico, que forma uma unidade muito importante para o processo educativo. Pois é esse conjunto, razão, emoção e sentimentos que impulsionam as tomadas de decisões. Neste sentido, as escolhas que fazemos no dia a dia estão permeadas dessas dimensões<sup>31</sup>. E aí há uma relação profícua e intrínseca entre os âmbitos da ética e da estética.

Rousseau já havia captado a importância da educação dos sentimentos, como vimos no primeiro capítulo, e Lacroix corrobora essa percepção, pois, para ele, os sentimentos ou emoções podem nos levar a uma maior plenitude de nossa experiência humana como também a nos barbarizar. E assim ilustra essa questão:

Frente ao culto da emoção, que atrai tantos adeptos, é preciso elevarmos um protesto iconoclasta. Não hesitemos em dizer que existem um bom uso e um mau uso da emoção. Algumas emoções nos degradam, enquanto outras nos elevam. Algumas nos empobrecem, outras nos enriquecem. É essa oposição entre dois regimes antinômicos da vida afetiva que constitui a verdadeira alternativa de nossa época. Na impossibilidade de discernirmos claramente os seus termos, o retorno à emoção corre o risco de nos levar rapidamente à barbárie (LACROIX, 2006, p. 202-203).

O autor critica os sistemas educacionais contemporâneos, que segundo ele apresentam um *déficit* ao dar muita ênfase às ciências e pouco valor ou mesmo pouco tempo à educação da sensibilidade. Justamente porque algumas emoções nos tornam mais plenamente humanos e outras nos embrutecem, é que Lacroix percebe a importância de um processo formativo que considera esse aspecto,

---

<sup>31</sup> Damásio alerta que “conhecer a relevância das emoções nos processos de raciocínio *não* significa que a razão seja menos importante que as emoções, que deva ser relegada a um segundo plano ou deva ser menos cultivada. Pelo contrário, ao verificarmos a função alargada das emoções, é possível realçar seus efeitos positivos e reduzir seu potencial negativo” (DAMÁSIO, 2012, p. 216).

rompendo com o predomínio de uma orientação meramente cognitivista. Ele expressa o receio de que “o culto da emoção” a que nos voltamos hoje nos leva a emocionarmo-nos muito, mas a sentir pouco, nos deixa cada vez mais agitados, e menos sensíveis (LACROIX, 2006, p. 201-202).

Pinto trata do conceito de emoção<sup>32</sup> que pode nos ajudar na interpretação de como a educação é afetada por essa dimensão. O autor afirma tratar-se de:

uma experiência subjetiva que envolve a pessoa toda, a mente e o corpo. É uma reação complexa desencadeada por um estímulo ou pensamento e envolve reações orgânicas e sensações pessoais. É uma resposta que envolve diferentes componentes, nomeadamente uma reação observável, uma excitação fisiológica, uma interpretação cognitiva e uma experiência subjetiva (PINTO, 2001, p. 243).

Se as emoções e sentimentos são elementos importantes no processo educativo, qual o meio de melhor chegarmos aos sentimentos e emoções? Suzanne Langer aponta que não é a linguagem racional o melhor meio, mas as artes. Assim se expressa a filósofa:

o que o simbolismo discursivo – a linguagem no seu uso literal – nos faz no tocante à nossa consciência das coisas em derredor e à nossa própria relação com elas, as artes fazem em prol de nossa consciência da realidade subjetiva, do sentimento e da emoção; dão forma às experiências interiores e tornam-nas, assim, concebíveis. A única maneira pela qual podemos realmente considerar o movimento vital, a agitação, o desenvolvimento e a passagem da emoção, e finalmente todo o sentido direto da vida humana, é em termos artísticos (LANGER, 1971, p. 89).

As artes, de acordo com a filósofa, são a melhor forma de expressão de sentimentos e emoções. As diversas são eficazes para tocar sentimentos e emoções, dependendo é claro das disposições interiores do sujeito. No entanto, a escola, fiel ao modelo da separação corpo-alma, razão-emoção, entregou a questão do corpo à “Educação Física” e a questão das artes à “Educação Artística”. O processo de fragmentação e compartimentalização disciplinar dificultou a dimensão artística de ser trabalhada de forma mais transversal.

---

<sup>32</sup> De acordo com o Dicionário *Houaiss*, o vocábulo *emoção* aparece como: “s.f., agitação de sentimentos, abalo afetivo ou moral; turbação, comoção; Psico – reação orgânica de intensidade e duração variáveis, ger. Acompanhada de alterações respiratórias, circulatórias etc. e de grande excitação mental” (HOUAISS, 2007, p. 1123).

Na compartimentalização dos saberes, chegou-se até mesmo a ignorar os sentimentos e emoções como componentes do processo de constituição do conhecimento. Neste sentido, na mesma direção que sinaliza Damásio na obra *O erro de Descartes*, alerta também Duarte Jr:

as relações entre os sentimentos e a compreensão se tornam [...] bastante íntimas e imprescindíveis a todo ato de conhecimento humano. Os sentimentos, sejam eles referentes às percepções externas (do mundo), internas (do organismo) ou mesmo referente às emoções, se constituem no timão que dirige a atenção e a inteligência até os objetos a serem conhecidos [...] no ato de conhecer o mundo não é possível separar-se os sentimentos das construções discursivas da linguagem. Antes, é preciso que se reconheça que são os sentimentos que guiam a razão, para que esta apreenda e disse que tudo aquilo que já foi *sentido* como importante à nossa vida (DUARTE JR., 1981, p. 70- 71).

Tanto no processo de constituição do conhecimento quanto no processo educativo, há um aspecto importante de salientar que toca o tema das emoções e sentimentos. Trata-se do que Lacroix escreve quando aborda o tema em *O culto da emoção*: a capacidade de admirar-se. Nesta obra, o autor defende que devemos retomar a capacidade de admirar-se diante da vida. E admirar-se, não somente diante do espetacular, como identificamos no segundo capítulo, mas admirar-se diante da vida e das suas nuances que por vezes passam despercebidas. Para ele, a busca e o cultivo da espiritualidade<sup>33</sup>, que ele constata estar em alta em nossos dias, passa pela capacidade de admirar-se:

Os homens de hoje têm vontade de redescobrir a espiritualidade, mas, ao mesmo tempo, manifestam certa resistência diante da admiração. Esse comportamento é inteiramente contraditório. Não se pode, ao mesmo tempo, desejar a espiritualidade e rejeitar a admiração. O esforço de resgatar a espiritualidade será infrutífero, se não for sustentado por um

---

<sup>33</sup> Não vamos entrar na discussão acerca do conceito de espiritualidade. Aqui, ele serve para ilustrar o pensamento de Lacroix que afirma que se busca contemporaneamente esse aspecto. Cremos que pode auxiliar na compreensão do sentido do espiritual um trecho do texto de Lima Vaz: “A experiência espiritual, na qual fazemos consistir a pré-compreensão que o homem tem de si mesmo no nível do *espírito*, ou seja, no nível de sua estrutura noético-pneumática, é, na verdade, a experiência fundamental segundo a qual o homem está presente a si mesmo e está presente ao mundo. O homem permaneceria na situação do simples *estar-no-mundo* ou do organismo biopsíquico, determinado inteiramente *ad extra* pela Natureza e por suas leis se, nele, o somático e o psíquico não fossem atravessados pela *mediação do sujeito*, como anteriormente vimos, ou não fossem *suprassumidos* pelo momento tético dessa mediação, cuja origem última deve ser buscada na estrutura noético-pneumática, ou seja, exatamente no *espírito*. Nesse sentido, as pré-compreensões do somático e do psíquico, assim como foram acima descritas [na obra do autor], só são possíveis como esboço ou primeiro passo da pré-compreensão do *espírito* ou da *experiência espiritual* (LIMA VAZ, 2004, p. 185).

esforço paralelo de resgatar a admiração. O espírito só se expande quando é o “espírito que admira” [...]. É o sim afirmativo à vida, aos seres, à obra e à natureza que fecunda o homem e lhe permite *ser mais* (LACROIX, 2006, p. 192-193).

Lacroix insiste que para reeducar nossa adoecida sensibilidade, precisa-se substituir o que ele chama de “cultura da emoção-choque” por uma “cultura da emoção contemplação”. Esse processo traz consigo uma dupla exigência:

Por um lado, a corrente da emoção contemplativa só pode se formar quando se adota frente ao mundo uma atitude de receptividade e abertura. Por outro lado, é preciso zelar pela qualidade dos objetos a que damos nossa atenção. [...] Portanto, o que preconizamos é um duplo resgate, para remediar a degradação da vida emocional. A disponibilidade e a admiração são as duas virtudes necessárias a todos que, cansados de desperdiçar seu potencial emocional numa vida desregrada, pretendem, de acordo com o desejo de Rousseau, “exercitar-se no sentir” (LACROIX, 2006, p. 161-162).

A emoção contemplação é aquela que traz em seu bojo um aspecto mais passivo diante do universo: a capacidade de maravilhar-se com as coisas. E para Lacroix esse maravilhar-se não depende de grandes espetáculos, pois foi a isso que justamente o autor lançou a crítica, de que nos acostumamos a admirarmos somente coisas magníficas, espetaculares, fantásticas, e esquecemos de maravilharmo-nos, em outras palavras, com a simplicidade da vida. Para isso, Lacroix oferece em sua obra algumas reflexões, que nos parecem interessantes para o mundo da educação: a capacidade de vagar, dar tempo ao ritmo da vida, o que outros movimentos em certo sentido se referiam a “desacelerar”. Afirma Lacroix que o vagar “amplia o curto espaço entre o passado e o futuro. Confere densidade ao presente” (LACROIX, 2006, p. 164). E em uma de suas passagens se referiu aos adeptos do relaxamento, exemplificando sua indicação ao “vagar”:

Os adeptos do relaxamento, da respiração consciente ou da meditação dão testemunho disso: o simples lentear de nossas funções vitais, confidenciam eles, melhora *ipso facto* a relação do sujeito consigo mesmo e com o mundo. Essa relação torna-se mais recolhida, mais íntima. Os exercícios de distensão, de relaxamento restabelecem a receptividade para uma multidão de vibrações que a vida agitada leva a negligenciar (LACROIX, 2006, p. 165).

Nos processos sugeridos por Lacroix, há a possibilidade de outras sensações, que podem provocar outros sentimentos e emoções, diferentes daqueles

experimentados nos esportes radicais, no turismo aventura, no consumo estimulado por mecanismos que acabam também por tocar nossas emoções.

O desafio de educar levando em consideração os sentimentos, as emoções como parte do processo educativo, apresenta possibilidades de despertar uma experiência humana mais plena, contribuindo nos processos de autoconhecimento, de autoconsciência, de experimentação de diferentes sensações.

Além do aspecto da integração das emoções e sentimentos nos processos educativos, também se destacam no campo da pesquisa em educação o esforço por integrar esses elementos. Um exemplo desse esforço é a pesquisa (auto) biográfica<sup>34</sup>. Essa metodologia propõe o resgate dos elementos afetivos que vão emergindo à medida que as pessoas vão fazendo leituras e releituras de suas trajetórias de vida. Neste sentido, especialmente no que tange à formação de professores ou mesmo analisando trajetórias de estudantes, é possível identificar elementos que marcam as singularidades e elementos que se inter cruzam intersubjetivamente na pesquisa. Esse tipo de metodologia de pesquisa revela um esforço contemporâneo de integrar os elementos que tocam à sensibilidade, relegados ou mesmo “superados” em outras metodologias.

O esforço de considerar os elementos afetivos, emoções e sentimentos, tanto no fazer educativo quanto na pesquisa em educação, busca reconciliar os aspectos que a cultura ocidental separou, proporcionando uma compreensão do fenômeno humano que considere os elementos subjetivos como parte que integra e são tão importantes quanto o desejo pela “objetividade” buscada em teorias que por vezes querem um controle total dos fenômenos que almeja elucidar. A subjetividade, com sua corporeidade, com os afetos, emoções e sentimentos, desvela de certa maneira a fragilidade, a singularidade e a finitude que compõem a vida, e se enriquecem com as experiências realizadas, com as buscas e soluções às questões enfrentadas na existência, feita também de carne, de corpo, de sentimentos, de certo lado sombrio, de algo que foge ao nosso desejo de controle total na experiência humana.

---

<sup>34</sup> Para compreender as nuances da pesquisa (auto) biográfica, que não é o objeto de estudo deste trabalho, mas que aqui aparece como exemplo de esforço de integração entre as diversas dimensões que compõem a complexidade da vida humana em suas trajetórias, aqui interessando-nos a dimensão da sensibilidade, vale destacar o **Dossiê Pesquisa (auto) Biográfica e Formação**. In.: **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, 2011.

A seguir iremos nos deter em uma possibilidade de aprimoramento da sensibilidade, capaz de desvelar o outro, sua singularidade e a pluralidade que compõe a realidade. Passaremos a tratar da experiência estética.

#### **4.2.4 Experiência estética como possibilidade de acesso à sensibilidade**

A experiência estética é uma possibilidade de entrelaçamento dos elementos da sensibilidade, de acesso a essa dimensão. Diante disso, podemos nos perguntar: O que abrange a experiência estética? Como a experiência estética abrange os elementos da sensibilidade? Hermann afirma que a experiência estética

[...] envolve a sensibilidade e as emoções, as forças vitais, a liberação da imaginação. Isso articula a dimensão estética que possibilita momentos privilegiados de confronto de nossas crenças, emoções e desejos e nos convida a fazer um movimento em direção ao outro – sobretudo porque a experiência estética atua sobre nossas rígidas estruturas de apropriação, articula-se com as emoções, desvela o estranho e possibilita que o outro aconteça (HERMANN, 2014, p. 23-24).

Duarte Jr. (1983, p. 83-84) apresenta algumas características da experiência estética. Segundo o autor, apreendemos o mundo de maneira direta, total sem a mediação (parcializante) de conceitos e símbolos. A consciência não mais apreende segundo as regras da “realidade” cotidiana, mas abre-se a um relacionamento sem a mediação parcial de sistemas conceituais. Outra característica da experiência estética é que as regras do cotidiano são “abolidas”. A relação se dá sem “utilidade”, de forma gratuita.

Mas, em que medida e em que situações pode se dar a experiência estética? A experiência estética, ou seja, aquela que toca a nossa sensibilidade, pode acontecer na leitura de um livro, diante de uma obra de arte, na contemplação dos fenômenos da natureza, ao escutar uma música, diante de alguma situação da vida, frente a algum discurso, na dança, numa peça teatral, diante de um programa de televisão, ouvindo uma história, um conto, frente ao sofrimento ou alegria de uma pessoa, na observação do pôr do sol. Enfim, em diversas situações podemos realizar experiências estéticas.

Hermann chama a atenção de que a experiência estética não exige de quem a realiza somente uma atitude passiva, mas também ativa. Ela exige além de um

entregar-se ao objeto associado, um trabalho produtivo e ativo do sujeito sobre o material dado na experiência (HERMANN, 2014, p. 134). Para exemplificar, vejamos como o filósofo Bubner apresenta um movimento necessário por parte de quem está envolvido na experiência estética, experiência que nunca se esgota completamente. Vejamos como ele aborda:

Em nenhuma imagem se pode ver simples e plenamente aquilo que o espectador nela vê, nenhum poema pode ser lido de forma definitiva o que alguém nele lê e em nenhuma peça musical basta escutar com atenção para escutar aquilo que se dá na experiência estética. A formulação paradoxal deve ressaltar a impossibilidade de definir o objeto estético. A experiência estética vê algo que não pode sujeitar e que, *por isso*, nunca deixa de estar aí (BUBNER apud HERMANN, 2014, p. 135).

Um meio privilegiado para proporcionar experiência estética, com indicou Suzanne Langer (1971, p. 89), trata das artes. Duarte Jr. afirma que a arte é um meio de apreensão de nossos sentimentos e emoções. A arte é um dos principais meios para se proporcionar experiências estéticas porque tem o intuito de lançar a pessoa diante de possibilidades, ultrapassando os limites que o real nos impõe. Discorrendo acerca da arte, mais especificamente sobre a obra de arte, afirma Duarte Jr.:

Uma obra de arte pode indicar uma determinada direção aos meus sentimentos – por exemplo: alegria, tristeza, angústia, etc. Porém, a maneira de viver este sentimento (o seu *como*) é dada por mim. Frente a um drama, no cinema, todos podem “entristecer-se”, porém, a *qualidade* dessa tristeza é única (e incomunicável) para cada espectador. Cada um a viverá segundo sua situação existencial, com os meandros e minúcias dos sentimentos que lhe são próprios. Neste sentido é que o espectador completa a obra: vivendo-a segundo as suas peculiaridades (DUARTE JR, 1983, p. 86).

Diante do exposto, vale ressaltar que a experiência estética, manifestada diante da obra de arte no exemplo de Duarte Jr., depende da situação existencial, das disposições interiores do sujeito. Desta forma, nenhuma experiência estética, por mais semelhante que seja, será igual à outra. Por isso, poderíamos afirmar que cada experiência é singular e irrepitível. Até mesmo uma pessoa que queira realizar a mesma experiência, poderá vivenciar nuances que se diferenciem entre uma e outra experiência. Aí valeria a máxima de Heráclito de Eleia, que para explicar que tudo muda constantemente afirmava que “não nos banhamos duas vezes no mesmo

rio”. Na experiência estética poderíamos afirmar que as disposições interiores poderiam não ser as mesmas, para perceber as nuances do rio, e o próprio rio poderia ter sofrido modificações que interfeririam na experiência.

Também na experiência estética experimentamos a beleza, como expressa Duarte Jr.:

Diz-se que na experiência estética o homem experiencia a beleza. [...] O belo não é uma propriedade dos objetos [o belo tampouco está somente na nossa mente]. Portanto, o belo não reside nem nos objetos nem na consciência dos sujeitos, mas nasce de um encontro dos dois. [...]. A beleza se encontra [...] *entre* o homem e o mundo, *entre* a consciência e o objeto. A beleza habita a relação. A relação onde os sentimentos *entram em consonância* com as formas que lhe tocam, vindas do exterior. O prazer estético reside na vivência da harmonia descoberta entre as formas dinâmicas dos sentimentos e as formas da arte (ou dos objetos estéticos). Na experiência estética os meus sentimentos descobrem-se nas formas que lhe são dadas, como eu me descubro no espelho. Através dos sentimentos identificamo-nos com o objeto estético, e com ele nos tornamos um (DUARTE JR, 1983, p. 85).

A beleza, como abordado por Duarte Jr., se dá na relação. Schiller já havia afirmado que “pela beleza, o homem sensível é conduzido à forma e ao pensamento; pela beleza o homem espiritual é reconduzido à forma e entregue de volta ao mundo sensível” (SCHILLER, 2013, p. 87). Ou seja, na beleza, para Schiller, integram-se os elementos de forma e matéria, de razão e sensibilidade, como já havia sinalizado no impulso lúdico. Na beleza acontece uma reconciliação entre essas dimensões para Schiller.

A experiência estética e a beleza referem-se a relações, a desvelamentos que permitem uma ampliação do horizonte interpretativo, pois na experiência estética surge o estranho. A experiência estética pode ser um acesso ao outro na sua singularidade. Neste sentido, entrelaçam-se as dimensões estética e ética. A experiência estética se mostra como um importante meio para desenvolver o senso de alteridade, à medida que a experiência estética nos joga diante do novo, do estranho, e nos faz buscar respostas que nos exigem novos dimensionamentos. Ao se referir a essa questão, Hermann afirma que

A estética tem se mostrado hábil na experiência da alteridade, evidenciando aquilo que é estranho, uma liberdade do sensível contra o embrutecimento da percepção automatizada [...] A experiência estética pode nos familiarizar com o estranho de nós mesmos, com nossas contradições mais fortes, pois

a inclusão de elementos excluídos de nossa identidade nos prepara para o manejo ético do outro externo a mim (HERMANN, 2010, p.131; p. 134).

A experiência estética ajuda a lidar melhor com a questão das diferenças num mundo plural, numa perspectiva de ampliação do horizonte interpretativo. Contribui para tornar visível o que pode passar despercebido pelo pensamento abstrato, abstratizante. Neste sentido, pode contribuir para a formação também para o campo da ética, como vem trabalhando já há um bom tempo Hermann, na linha de autores que tentam reconstituir a relação entre ética e estética, como caminho que permite uma abertura à alteridade<sup>35</sup>. Neste sentido, no intuito de que a educação seja um caminho possível para construção de um *ethos* sensível, a experiência estética aparece como um elemento importante que pode contribuir nesse processo. Como expressa Hermann:

A experiência estética pode nos auxiliar para uma contínua reconstrução da experiência, produzindo um *ethos* sensível, que reconheça o próprio limite de nosso entendimento do outro. Esse reconhecimento é o ponto de partida para a compreensão e a abertura à alteridade (HERMANN, 2010, p. 136).

Neste sentido, a experiência estética pode contribuir no que foi estabelecido como desafios da educação para o século XXI, em que diante de outros princípios da educação quer-se que ela proporcione “aprender a ser” e “aprender a conviver”<sup>36</sup>.

A experiência estética ajuda a constituir um paradigma de um *ethos sensível*, que se baseia numa articulação de todas as dimensões humanas, numa processo de integração consigo, com os outros, com o ambiente e também poderia se dizer com o cosmos, com o universo.

---

<sup>35</sup> Nessa mesma linha, situam-se autores como Wolfgang Welsch, Martha Nussbaum, Theodor Adorno, Richard Rorty, Michel Foucault, entre outros (cf. HERMANN, 2014, p. 123). O esforço de Hermann no entrelaçamento de ética e estética pode ser percebido nas obras *Ética e estética: a relação quase esquecida* (2005), *Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética* (2010), *Ética e educação: outra sensibilidade* (2014). Todas essas obras constam nas referências desta dissertação.

<sup>36</sup> Aprender a conviver (ou aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros) e aprender a ser tratam de princípios assumidos como pilares da educação, que junto com “aprender a conhecer” e “aprender a fazer” formam os quatro pilares da educação, segundo relatório de Jacques Delors. In.: DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 8ª ed., São Paulo: Cortez /Brasília: MEC/UNESCO, 2003.

Em uma perspectiva que integre os elementos tratados até o momento nessa dissertação, vemos emergir o cuidado<sup>37</sup> como uma possibilidade de expressão daquilo que entendemos como *ethos sensível*.

#### 4.2.5 O cuidado como possibilidade de expressão de um *ethos sensível*

Diante de todo o exposto até o presente momento, sugerimos a expressão *ethos sensível* como horizonte a ser alcançado em nossos processos formativos, educacionais. *Ethos* nos remete a um modo-de-ser, a costumes, a uma maneira de nos posicionarmos como seres-no-mundo. E por *ethos sensível* estamos propondo um modo-de-ser integrado, que considera as diferentes dimensões que compõem o ser humano (físico-corpórea, psíquica, espiritual, cognitiva, social) no reconhecimento de que essas dimensões são inter-relacionadas e imbricadas entre si, e que buscam uma relação de sintonia, harmonia e comunhão com o outro (alteridade) com o cosmos-natureza (ecologia) e consigo mesmo, em uma abertura na relação com o mundo.

Nesse sentido, identificamos o cuidado como expressão mais forte e contundente do *ethos sensível*. O cuidado tem diferentes manifestações importantes na constituição deste *ethos*. Da mesma forma, poderíamos tratar de diversas nuances do cuidado.

O próprio ato de educar requer cuidado como evidenciam as Diretrizes Nacionais da Educação Básica de 2013:

Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena (MEC, 2013, p. 18).

---

<sup>37</sup> O filósofo Martin Heidegger abordou o cuidado como modo-de-ser essencial do humano na obra **Ser e tempo**. Parte I. Tradução de Márcia de Sá Cavalcante. Petrópolis: Vozes, 1998. O filósofo e teólogo brasileiro Leonardo Boff trabalha com o tema do cuidado desde uma perspectiva antropológico-filosófico-teológica-ecológica nas obras **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**, Petrópolis: Vozes, 1999; e **O cuidado necessário**. Petrópolis: Vozes, 2012.

O documento continua abordando o cuidado como aspecto essencial no processo educativo, e sinaliza para a relevância de o processo educativo desenvolver o cuidado:

Cuidado, por sua própria natureza, inclui duas significações básicas, intimamente ligadas entre si. A primeira consiste na atitude de solicitude e de atenção para com o outro. A segunda é de inquietação, sentido de responsabilidade, isto é, de cogitar, pensar, manter atenção, mostrar interesse, revelar atitude de desvelo, sem perder a ternura, compromisso com a formação do sujeito livre e independente daqueles que o estão gerando como ser humano capaz de conduzir o seu processo formativo, com autonomia e ética. Cuidado é, pois, um princípio que norteia a atitude, o modo prático de realizar-se, de viver e conviver no mundo. Por isso, na escola, o processo educativo não comporta uma atitude parcial, fragmentada, recortada da ação humana, baseada somente numa racionalidade estratégico-procedimental (MEC, 2013, p. 18).

Neste sentido, o cuidado como modo-de-ser vem ao encontro de uma educação que se preocupa com a dimensão sensível, que leva em consideração essa dimensão no fazer educativo, no pensar educação e no desenvolver integral nos sujeitos da educação.

O cuidado consigo mesmo pode ser traduzido na expressão cuidado-de-si é tematizado na filosofia antiga, e especialmente Michel Foucault retomou. No cuidado-de-si reaparecem elementos tratados no decorrer da dissertação, como a atitude de cuidado com o corpo, com as emoções, sentimentos, afetividade, evidenciando a necessidade de autoconhecimento, autoestima, autoconsciência ou consciência do que se passa em seus processos enquanto sujeito em relação e autoaceitação. Essa relação de desvelo, de respeito, de autoconhecimento, próprias do cuidado, são atitudes que permitem também o acesso ao outro.

O cuidado se estende também ao cuidado com o outro, em uma abertura à alteridade, deixando que o outro seja outro, em sua singularidade. Requer estabelecimento de relações intersubjetivas. Hermann aponta o diálogo como caminho possível de acesso ao outro, como modo de abertura à alteridade (Cf. HERMANN, 2014, p. 144). Sobre o diálogo<sup>38</sup>, desde a perspectiva da hermenêutica, a autora apresenta como destaque “a posição defendida por Hans-Georg Gadamer

---

<sup>38</sup> O tema do diálogo poderia render outro trabalho dissertativo. Aqui somente queremos apontar para a o diálogo como possibilidade de acesso ao outro, na linha do que propõe a hermenêutica. Não iremos nos delongar no aprofundamento acerca do diálogo. É importante ressaltar, no entanto, o que expressa Hermann acerca do diálogo: “A abertura ao outro, pelo diálogo é, sobretudo, uma disposição para ouvir e construir um mundo comum” (HERMANN, 2014, p.151).

a respeito do diálogo, em que o outro tem espaço porque a hermenêutica supõe uma intersubjetividade possível”<sup>39</sup> (HERMANN, 2014, p.144). Da mesma forma, sinalizamos a experiência estética como modo de ampliar a percepção acerca do outro. O cuidado do outro, da mesma forma que o cuidado consigo mesmo ou de si, revela-se na preocupação, desvelo, respeito, solicitude, zelo, atenção, bom trato (BOFF, 1999, p. 91).

Por fim, surge diante de nós a necessidade do cuidado com o ambiente, do qual fazemos parte e com mesma materialidade somos constituídos. Na tradição judaico-cristã há um trecho da Escritura Sagrada que inspirou um modo de relação com o ambiente, com a Terra, com o cosmos, baseado na exploração. Trata-se do texto do livro de Gênesis, capítulo 1, versículo 28, em que se teria recebido o mandato divino de “dominar” a Terra. Essa interpretação, junto à que foi estimulada pós-Iluminismo com a ideia de apropriação e controle, gerou certo esgotamento do ambiente. Justamente a constituição de um *ethos* sensível nos remete à consciência de que somos parte do todo, que é o universo, em que a relação sugerida é o cuidado, o zelo. Essa forma de relação ressurgiu na reivindicação de ecologistas e educadores que tratam do planeta como casa comum. Tem implicações profundas na organização do espaço público, no acesso aos bens naturais. Indica em certo sentido não uma relação de exploração, mas uma relação de comunhão, na qual o ser humano se sente parte de um grande todo, o qual, como ser que desenvolve certas capacidades e dotado de consciência, é um dos agentes cuidadores, no conjunto do universo.

O cuidado que revela desvelo, zelo, preocupação é próprio de sujeitos que desenvolveram a dimensão da sensibilidade ao longo de sua existência, integrada ao conjunto de suas capacidades, potencialidades e limitações que a constituem, que nos constituem na aventura humana que empreendemos.

Não queremos esgotar o tema do cuidado, mas sim, sinalizá-lo como horizonte possível de um *ethos* sensível. Concluimos esse capítulo com a fábula do Cuidado. Com uma fábula, porque, assim como os mitos, desperta em nós antagonismos, sentimentos, fragilidades e forças que por vezes os conceitos não

---

<sup>39</sup> Vale destacar que esse posicionamento da hermenêutica da possibilidade da intersubjetividade não é compartilhada por algumas linhas teóricas, como, por exemplo, a do pós-estruturalismo.

conseguem expressar. Com a fábula do cuidado<sup>40</sup>, o horizonte de que tratamos no final do capítulo 3:

Certo dia, ao atravessar um rio, Cuidado viu um pedaço de barro. Logo teve uma ideia inspirada. Tomou um pouco de barro e começou a dar-lhe a forma de um ser humano. Enquanto contemplava o que havia feito, apareceu Júpiter.

Cuidado pediu-lhe que soprasse espírito nele. O que Júpiter cedeu de bom grado.

Quando, porém, Cuidado quis dar um nome à criatura que havia moldado, Júpiter o proibiu. Exigiu que fosse imposto o seu nome.

Enquanto Júpiter e o Cuidado discutiam, surgiu, de repente, a deusa Terra. Ela também quis conferir o seu nome à criatura, pois fora feita de barro, material de seu corpo. Originou-se, então uma discussão generalizada. De comum acordo pediram a Saturno, o pai de todos os deuses e o senhor do tempo, para que arbitrasse a questão. Ele acedeu prontamente e tomou a seguinte decisão, que pareceu justa a todos:

‘Você, Júpiter, deu-lhe o espírito; receberá, pois, de volta o espírito quando essa criatura morrer. Você, Terra, deu-lhe o corpo; receberá, portanto, também de volta o seu corpo quando essa criatura morrer. Mas você, Cuidado, que foi quem, por primeiro moldou a criatura, cuidará dela enquanto viver. E, uma vez que entre vocês há uma acalorada discussão acerca do nome, descido eu: esta criatura será chamada Homem, isto é, feita de *húmus*, que significa terra fértil’.

---

<sup>40</sup> A fábula do Cuidado foi apresentada por Heidegger, em latim, na obra *Ser e tempo*. Aqui tomamos a versão de Leonardo Boff, na obra **Saber Cuidar** (1999, p. 46).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história do Ocidente é carregada de formas de compreender o mundo, cheias de contradições, paradoxos, dicotomias. Nesse contexto se encontra o tema que, ao longo desta dissertação, buscamos aprofundar e trazê-lo para um contraponto com os dias contemporâneos.

A sensibilidade foi tratada desde a Grécia Antiga com certa desconfiança, e deixada em segundo plano, como algo que pode nos afastar da verdade. Sobressaíram-se modos de compreender que privilegiou demasiadamente a cognição, o intelecto, em detrimento da sensibilidade.

Utilizando da imagem da balança, poderíamos dizer que o pêndulo pendeu para a dimensão da cognição, intelecto, razão, com pouco movimento em direção à sensibilidade. Essa abordagem se potencializou com a proposta cartesiana que compreendeu o conhecimento como um processo que inclui um objeto que está fora do sujeito, e acabou destacando ainda mais o abismo entre razão e sensibilidade. Sucederam-se Kant e outros, que na filosofia vieram a enfatizar o entendimento como o que iria conduzir-nos à luz, como condição de humanização.

No universo da educação, houve tentativas de uma maior valorização da sensibilidade do que vinha se apresentando até então. Sublinhamos as tentativas de Jean-Jacques Rousseau, com a educação dos sentimentos e Friedrich Schiller, com a educação estética. Eles estavam tentando um maior equilíbrio entre a razão e a sensibilidade.

O que se viu, no entanto, no decorrer da história, foi uma fragmentação do mundo da vida que não nos levou a uma realização plena da experiência humana. A forma de conceber o mundo de maneira fragmentada trouxe avanços em alguns campos da vida, como, por exemplo, nas tecnologias, mas não necessariamente em campos importantes, como o da ética, por exemplo.

Contemporaneamente, sinalizada por filósofos como Welsch, Türcke e Lacroix, vemos a sensibilidade, ou a estética emergir, muitas vezes, de forma arrebatadora, perpassando a vida em suas diversas dimensões e nuances, a tal ponto de Welsch chamar a sociedade atual de estetizada e Türcke de sociedade excitada. No entanto, essa reviravolta da estética, não significa que tenha tornado a experiência humana mais plena, profunda, enriquecedora, e é justamente aí que

surgiu e surge uma série de questionamentos, entre os quais alguns tiveram a possibilidade de ser levantados nesta pesquisa.

Paradoxalmente, esses mesmos autores apontam que, não necessariamente, o excesso pode levar a uma sensibilidade mais aguçada, mas que pode gerar justamente o seu contrário, um anestesiamiento, pois onde tudo é belo, perdem-se as referências da beleza, onde tudo quer tocar acaba por gerar no organismo um efeito contrário, de sobrecarga, que resultaria em um não-sentir, sem-sensibilidade. Michel de Lacroix, como mostramos no decorrer do trabalho, é categórico em afirmar que estamos em um tempo de muito estímulo e pouco sentimento. Neste sentido, o pêndulo da balança estando com seu peso maior no “lado” da sensibilidade não resolve o problema da dicotomia entre razão e sensibilidade.

Parece-nos que o texto foi nos desvelando a necessidade de uma maior integração entre as dimensões que compõem a nossa vida. Desvelando, porque, quando estávamos ainda no projeto de pesquisa, não sabíamos ao certo ainda aonde iria nos levar essa reflexão. Tínhamos convicção, no entanto, de que a reflexão acerca da sensibilidade, em sua relação com a educação, era um tema pertinente, pois é causa de muitas angústias para quem está envolvido em processos educativos.

A superestimulação a que todos estamos expostos, a criação de desejos e necessidades na sociedade do consumo, o bombardeio de informações que nos confunde em nossos posicionamentos, a espetacularização que, em certo sentido, deixa-nos quase indiferentes diante do banal e do cotidiano, a busca de emoções, e poderíamos acrescentar de emoções fortes pelo simples fato de “sentir”, o anseio por emitir como modo de ser percebido e até mesmo “existir”, foram apontando níveis de estetização que vão desde o embelezamento das fachadas até mesmo a forma como compreendemos e conhecemos o mundo, até mesmo a estetização epistemológica, como o cotejamento entre os diferentes enfoques teóricos nos levou a refletir e a entender como características contemporâneas tocam de maneira forte, e por vezes até mesmo violenta, nossa sensibilidade.

Diante desses cenários, para a educação transpareceu tensões e desafios que não foram de todo “resolvidas” nessa dissertação, mas que se propõe a ser o início de uma nova discussão com muitos desdobramentos teóricos e práticos. Razão e emoção são dimensões que não podem se excluir ou se sobrepor, mas são

lados de uma mesma moeda. A tensão encontrada na maneira como compreendemos essas dimensões requer novas abordagens, que conciliem essas dimensões na unidade que forma a nossa vida.

Os desafios possíveis para educação no contexto da sociedade estetizada/excitada poderiam ser dezenas. No entanto, aqueles que surgiram com mais força em nossa pesquisa podem nos abrir outros tantos horizontes, se tratados de maneira mais transversal e se, em certo sentido, forem levados mais a sério. A corporeidade, as emoções e sentimentos, parecem-nos ainda não ter um lugar adequado no universo da educação, e por isso continuam como desafios, à medida que foram sinalizados como início de discussão neste trabalho. Não podem ser relegados nem a uma ou outra disciplina escolar, nem a uma ou outra etapa da vida, mas requerem atenção e integração em todo o ambiente e contexto que trata de processo educativo.

O tema da sensibilidade não é novo. A cada tempo é preciso voltar a ele, revisitá-lo, ressignificá-lo, perguntar-se por seu sentido. Vemos como tarefa do filósofo provocar essas questões, e da filosofia da educação situá-lo no universo da educação. Cada época traz consigo nuances, projetos, ideias, que despertam novas perguntas e sentidos, que requerem atenção do filósofo.

Este trabalho quis dar uma pequena contribuição na reflexão acerca da sensibilidade e da educação, como que uma fagulhazinha em meio ao fogaréu que é o universo da educação e, assim, aguçar novas perguntas, novos questionamentos, outras abordagens, como sói acontecer na filosofia. A discussão, a reflexão, o debate, as ideias, permitem-nos ampliar nosso horizonte interpretativo.

Como não sabíamos aonde iríamos chegar quando iniciamos o nosso processo de investigação, acreditamos que chegamos a um novo ponto de partida. Com a consciência de que não chegamos a um lugar estanque, final, seguro, mas que estamos imersos no universo das ciências humanas, que permitem interpretações, compreensões, cremos que cumprimos o que Gadamer falava acerca do compreender como parte da proposta hermenêutica:

É uma aventura e é, como toda aventura, perigoso. Tem-se que admitir plenamente que o procedimento hermenêutico – precisamente porque não se conforma em querer somente aprender o que se diz ou está dado, mas remonta a nossos interesses e perguntas condutoras – tem uma segurança muito menor que a obtida pelo método das ciências naturais. Porém, aceita-se o caráter aventureiro da compreensão precisamente porque oferece

oportunidades especiais, podendo contribuir para ampliar de maneira especial nossa experiência humana, nosso autoconhecimento e nosso horizonte do mundo (GADAMER, 1977, p. 298).

Nossa aventura não se encerra aqui. Estende-se a toda prática educativa e reflexão que queira proporcionar a educação, que leve em consideração as diversas dimensões do ser humano, contribuindo para ampliar nossa experiência humana, nosso autoconhecimento e nosso horizonte de mundo! Essa aventura se estende ao cotidiano educativo e ao início de uma próxima aventura, que nos leve a mergulhar mais e mais no universo dessa aventura sem fim que é a existência!

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. Revisão de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ARAÚJO, Miguel Almir Lima. **Os sentidos da sensibilidade: sua fruição no fenômeno de educar**. Salvador: EDUFBA, 2008.

ARCE, Alessandra. **O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 9-25, abril 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20089.pdf>.

ARMBRUST, Igor; SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos. **Pluralidade cultural: os esportes radicais na Educação Física escolar**. Movimento, vol. 18, n. 1, enero-marzo, 2012, pp. 281-300. Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/1153/115323634014.pdf>.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOFF, Leonardo. **O cuidado necessário: na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CABRAL, Cleides Antonio. **A liberdade e a igualdade enquanto fundamentos da teoria política de Rousseau**. Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Filosofia. Santa Maria: UFSM, 1997.

CASAGRANDE, Cleides Antonio. **Educação, intersubjetividade e aprendizagem em Habermas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

CASSIRER, Ernst. **A questão Jean-Jacques Rousseau**. Tradução de Erlon José Pascal. São Paulo: Unesp, 1999.

COLETTI, Luciana. **Natureza humana e sociedade em Jean-Jacques Rousseau**. Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Filosofia. Porto Alegre: PUCRS, 1998.

CORIOLOANO, Luzia Neide Menezes Teixeira; MORAIS, Elenildo Oliveira de. **Desvendando caminhos do turismo de aventura no Brasil**. Revista Iberoamericana de Turismo, Penedo, v. 1, n. 2, p. 3-11, 2011. Disponível em <http://www.seer.ufal.br/index.php/ritur/article/view/343/254>. Acesso em setembro de 2014.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **O iluminismo pedagógico de Rousseau**. Disponível em <http://rousseaustudies.free.fr/articleailluminismopedagogico.pdf>.

DAMÁSIO, António R.. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

DAMÁSIO, António R.. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Cia das Letras, 2012.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo: comentários sobre a sociedade do espetáculo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 8ª ed., São Paulo: Cortez /Brasília: MEC/UNESCO, 2003.

DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. 2. reimpressão com alterações. Rio de Janeiro: 2007.

DINIZ, Margareth. **Os equívocos da infância medicalizada**. In.: Col. LEPSI IP/FE-USP, An 7, 2009. Disponível em [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032008000100056&sc\\_rpt=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032008000100056&sc_rpt=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em novembro de 2014.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. São Paulo: Cortez, 1981.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: A educação (do) sensível**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, UNICAMP, 2000. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000211363&fd=y>.

FALABRETTI, Ericson. **Rousseau e a educação dos sentimentos e das virtudes**. In.: OLIVEIRA, Paulo Eduardo de (Org.). **Filosofia e educação: aproximações e convergências**. Curitiba: Círculo de Estudos Bandeirantes, 2012.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica**. Salamanca: Ed. Sígueme, 1984.

GALEFFI, Dante Augusto. **Educação estética como atitude sensível interdisciplinar: aprender a ser o que se é propriamente**. In.: **Em Aberto**, Brasília, v. 21, n. 77, p. 97-111, jun. 2007. Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1175/1074>. Acesso em fevereiro de 2014.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Parte I. Tradução de Márcia de Sá Cavalcante. Petrópolis: Vozes, 1998.

HERMANN, Nadja. **Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

HERMANN, Nadja. **Estetização do mundo da vida e sensibilização moral**. In.: **Educação e realidade**. 30 (2): 35-47, jul/dez 2005a. Disponível em <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=2&ved=0CDQQFjAB&url=http%3A%2F%2Fseer.dev.ufrgs.br%2Findex.php%2Feducacaoerealidade%2Farticle%2Fdownload%2F12414%2F7344&ei=446sUrfiCZOgsAT4o4CgBw&usq=AFQjCNGusSnL9GUbrVvbcHvD9beytuRTeA&bvm=bv.57967247,d.cWc>. Acesso em fevereiro de 2014.

HERMANN, Nadja. **Ética e educação: outra sensibilidade**. Belo Horizonte/São Paulo: Autêntica, 2014.

HERMANN, Nadja. **Ética e estética: a relação quase esquecida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005b.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

INGOLD, Timothy. **Da transmissão de representações à educação da atenção**. In.: **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paidéia: a formação do homem grego**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JULIATTO, Clemente Ivo. **De professor para professor: falando de educação**. Curitiba: Champagnat, 2013.

KEHL, Maria Rita. **Muito além do espetáculo**. In.: NOVAES, Adauto (org.). **Muito além do espetáculo**. São Paulo: SENAC, 2005, p. 234-253.

LACROIX, Michel. **O culto da emoção: ensaios**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

LANGER, Suzanne K. **Ensaio filosófico**. Trad. de João Grego Esteves. São Paulo: Cultrix, 1971.

LIMA VAZ, Henrique C. de. **Antropologia filosófica**. Vol. I. São Paulo: Loyola, 2004.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. Tradução de Gaetano Lo Monaco. Revisão da tradução de Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella, 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

NOVAES, Adauto (org.). **Muito além do espetáculo**. São Paulo: SENAC, 2005.

PAIVA, Wilson Alves de. **Emílio: texto e contexto**. In.: **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Ano 45-2, 2011, p. 5-26. Disponível em <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/viewFile/1339/787>.

PINTO, Amâncio da Costa. **Psicologia Geral**. Lisboa: Universidade Aberta, 2001.

PLATÃO. **A república**. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2000.

REALE, Giovanni. **História da filosofia antiga: Platão e Aristóteles**. São Paulo: Loyola, 1994. v. II.

ROSENFELD, Kathrin H. **Estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Tradução de Iracema Gomes Soares e Maria Cristina Roveri Nagle. Brasília: Universidade de Brasília, 1981.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**: Princípios do direito político. Tradução de Lourdes Santos Machado. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Victor Civita, 1973.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira, 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem em uma série de cartas**. Tradução de Roberto Schwartz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2013.

SOUZA, Mériti de. **Fios e furos**: a trama da subjetividade e a educação. Trabalho apresentado no GT Psicologia da Educação, na 26ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Poços de Caldas, MG, de 5 a 8 de outubro de 2003. In.: **Revista Brasileira de Educação**, maio/jul/ago de 2004, n. 26, p. 119 - 132. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a09.pdf>. Acesso em novembro de 2014.

STAROBINSKI, Jean. **Jean-Jacques Rousseau**: A transparência e o obstáculo. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

TEIXEIRA, Diogo; AZEVEDO, Isabel. **Análise de opiniões expressas nas redes sociais**. In.: **Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação**, n. 8, 12/2011. Disponível em <http://www.aisti.eu/risti/RISTI%20N8.pdf>.

TEIXEIRA, Evilázio Borges. **A educação do homem segundo Platão**. São Paulo: Paulus, 1999.

TÜRCKE, Christoph. **Sociedade excitada**: filosofia da sensação. Tradução de Antonio A.S. Zuin, Fabio A. Durão, Francisco C. Fontanella e Mario Frungillo. Campinas: Unicamp, 2010.

VALE, Simone do; MAIA, Alessandra; ESCALANTE, Pollyana. **O meme é a mensagem**: uma análise sobre o fenômeno Harlem Shake. Artigo apresentado no VII Simpósio Nacional da Associação Brasileira de Pesquisadores, 20 a 22 de novembro de 2013. Disponível em

*[http://www.abciber.org.br/simposio2013/anais/pdf/Eixo\\_5\\_Entretenimento\\_Digital/o\\_meme\\_e\\_a\\_mensagem.pdf](http://www.abciber.org.br/simposio2013/anais/pdf/Eixo_5_Entretenimento_Digital/o_meme_e_a_mensagem.pdf). Acesso em setembro de 2014.*

WELSCH, Wolfgang. **Estetização e estetização profunda ou:** a respeito da atualidade do estético nos dias de hoje. Tradução de Alvaro Valls. In.: **Porto Arte**. Porto Alegre, v.6, n. 9, p.7-22, mai. 1995.

YUS, Rafael. **Educação integral:** uma educação holística para o século XXI. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: ARTMED, 2002.