

**FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO**

MARINA COIMBRA CASADEI BARBOSA DA SILVA

**ESTÉTICA DA SENSIBILIDADE: A ARTE DO SENTIRPENSAR E CORAZONAR
EM EDUCAÇÃO**

Marília-SP

2021

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA**

MARINA COIMBRA CASADEI BARBOSA DA SILVA

**ESTÉTICA DA SENSIBILIDADE: A ARTE DO SENTIRPENSAR E CORAZONAR
EM EDUCAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha: Filosofia e História da Educação no Brasil, da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, como requisito para o título de doutora.

Orientador: Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho

Marília
2021

S586e

Silva, Marina Coimbra Casadei Barbosa da

Estética da sensibilidade: : a arte do sentipensar e corazonar em educação / Marina Coimbra Casadei Barbosa da Silva. -- Marília, 2021

150 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientador: Alonso Bezerra de Carvalho

1. educação brasileira. 2. estética da sensibilidade. 3. decolonialidade. 4. corazonar. 5. sentipensar. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

**ESTÉTICA DA SENSIBILIDADE: A ARTE DO SENTIRPENSAR E CORAZONAR
EM EDUCAÇÃO**

MARINA COIMBRA CASADEI BARBOSA DA SILVA

BANCA EXAMINADORA

TITULARES:

Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho (UNESP/Marília)

Prof^a. Dra. Rosane Michelli de Castro (UNESP-Marília)

Prof. Dr. Vandeí Pinto da Silva (UNESP-Marília)

Prof. Dr. Genivaldo Souza Santos (IFSP-Campus de Birigui)

Prof. Dr. José Alejandro Tasat (UNTREF – Argentina)

SUPLENTES:

Profa. Dra. Cláudia Aparecida Valderramas Gomes (UNESP-Assis)

Prof. Dr. Felipe Gustsack (UNISC – Santa Cruz do Sul)

Prof. Dr. Nelson Russo de Moraes (UNESP-Tupã)

Para minhas meninas, Verena e Catarina, motivo da minha persistência e luta, por vocês vou até o fim do arco-íris buscar o tesouro.

À minha mãe, Raquel e à minha avó Clarice, ambas in memoriam.

Às mulheres são metade do mundo, e a outra metade são filhos delas.

Half the world is women the other half are her children

Efu Nyaki

AGRADECIMENTOS

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

Sou grata ao meu orientador, Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho, foi com ele que trilhei toda a trajetória da pós-graduação. Foi uma jornada longa e prazerosa, ter seu apoio em diversos momentos foi tão importante que levo comigo gratidão, respeito e muita admiração. Obrigada, Alonso.

Logo em seguida, minhas considerações são ao meu companheiro de vida e luta, o Tom, por tanta cooperação e compreensão, pois conciliar a rotina com as nossas filhas e todos afazeres aliados a minha necessária ausência foi um desafio mas tivemos mais um êxito junto para nossa coleção, acho que falar obrigada não basta, amo você.

À querida Prof.^a Dra.^a Rosane Michelli de Castro, pela prestatividade, empatia, apoio e sugestões feitas com um olhar sempre atento ao trabalho. Muito Obrigada, "Rô".

A todos meus colegas de grupo de pesquisa (GEPEES) por tantos anos, tantas reflexões, reuniões, compartilhamento de afetos e afins, especialmente, o Prof. Dr. Genvilado de Souza Santos, em especial, por me proporcionar esclarecimento quando não compreendia teoricamente algumas questões, e ele sempre se prontificava a desembramar o novelo bagunçado das ideias, e me apontou o corazonar, obrigada. Também agradeço o Prof. Dr. Vandeí Pinto da Silva, por aceitar prontamente compor a banca de defesa deste trabalho, ao Prof. Dr. José Alejandro Tasat, pela parceria nos estudos de R. Kusch, pela introdução do "pensar em movimento" conferida em aula magna durante os tópicos especiais deste Programa de Pós-Graduação em Educação.

Obrigada, à minha amiga Drielly, que dividiu comigo as angústias e as alegrias que perpassam o curso do doutoramento, em especial.

À Prof.^a Eliacir Neves França, por se dispor a tirar dúvidas em relação a teoria decolonial, sugerir leituras e compartilhar material para mim, obrigada.

Minha gratidão profunda, à Vida, às minhas filhas Verena e Catarina, ao meu enteado Caio, à minha Theodora, pelo equilíbrio e harmonia e por fazer tudo ter sentido.

À minha amiga Vanessa, que me acompanha nas aventuras e desventuras dessa vida a um bocado de anos, obrigada pelo apoio, acolhimento e compartilhar dessa alegria comigo, Van.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudos nos anos de doutorado.

*Tento buscar em verso aquilo que não da rima
Como posso eu falar das dores daqueles que se estima?
Não foi descoberta, não foi sorte, nem foi galardão
Foi hipocrisa, sofrimento, dor e colonização
Mas eu que nem sofri, sinto o sangue aqui no chão
E a dor me sufoca até sair um não!
Se ainda impera um conhecimento que não foi aqui
gestado
Como pode permanecer aqui esse legado?
Buscarei nos meus ascendentes a essência do coração
Que é uma sabedoria inteligente que se une a razão
E assim a resistência vem do solo/coração
E assim termino a rima com amor e educação*

Marina Coimbra Casadei Barbosa da Silva

ESTÉTICA DA SENSIBILIDADE: A ARTE DO SENTIRPENSAR E CORAZONAR EM EDUCAÇÃO

RESUMO

A pesquisa de doutorado da qual esta tese é resultante teve por objetivo analisar a estética da sensibilidade que é um dos três fundamentos educacionais, incorporados nos documentos oficiais da educação após a reforma educacional, a partir da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais de 1996 (mais precisamente no Parecer CNE/CEB nº 15/98 que trata da Diretrizes Curriculares Nacionais) num momento histórico, político e econômico no qual se buscava dar uma nova roupagem aos parâmetros que envolvem a educação. Podemos notar que a estética da sensibilidade não recebeu uma conceituação sólida suficiente, com clareza do seu objetivo e sustentação, portanto, tornou-se um operador vazio, visto que à ela coube diversas atribuições, desde o preparo emocional para atender as demandas do mercado de trabalho, trabalho em equipe, competências para o mercado de trabalho e também com os avanços da informática, ou seja, a estética da sensibilidade ficou a cargo da modulação das subjetividades na formação de sujeitos adequados e formatados para o tempo atual, ao flexível, adaptável, leve, lúdico, empreendedor, etc. Mas seria isso mesmo que significa a estética da sensibilidade para a Filosofia? Retrocedemos nossas reflexões para os clássicos da filosofia a fim de procurar um conceito mais substancial no campo da Filosofia da Educação. Podemos concluir que a estética da sensibilidade ficaria a arte de harmonizar o sentir e o pensar, sendo portanto a estética da sensibilidade um método educativo, ou ainda um modo de se pensar a educação, que desemboca no estreito diálogo com as leituras decoloniais, em uma perspectiva de educação emancipatória e humanizadora, na qual a estética da sensibilidade estaria mais próxima do seu sentido filosófico como também dos conceitos de *sentipensar* e *corazonar* presente em pensadores decoloniais e bem distante da função de adaptar sujeitos ao *status quo*.

Palavras-chave: Educação brasileira, Filosofia da Educação, estética da sensibilidade, decolonialidade.

AESTHETICS GIVES SENSITIVITY: TO ART DO FEEL THINK AND HEART EM EDUCATION

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze the aesthetics of the awareness that there are two three educational foundations, incorporated in the official documents of education behind the educational reform, from the elaboration of the National Curricular Guidelines of 1996 (but precisely it does not appear to CNE / CEB nº 15/ 98 which deals with the National Curricular Guidelines) a historical, political and economic moment which is not intended to give a new route to the parameters that surround education. We can note that aesthetic sensibility does not receive a sufficient solid concept, with clarity of its objective and sustainability, therefore, it becomes an empty operator, given that it has various attributes, from or emotional preparation to meet the demands of the market of work, work in equipment, competencies for the labor market and also as computer advances, or also, to aesthetics of sensibility in charge of modulation of subjectivities in the formation of suitable subjects and trained for the current time, year flexible, adaptable , mild, playful, enterprising, etc. More serious is it the same, what does aesthetics mean gives sensitivity to Philosophy? We go back our reflections for the classics of philosophy in order to seek a more substantial concept in the field of Philosophy of Education. We can conclude that aesthetics gives physical sensibility to the art of harmonizing or feeling and thinking, being therefore aesthetics gives sensitivity to an educational method, or even a way of thinking about education, which leads to not just a dialogue with colonial readings, from a different perspective. of emancipatory and humanizing education, in which aesthetic sensibility would be closer to its philosophical sense as well as two concepts of feeling, thinking and heart present in decolonian and distant thinkers of the function of adapting little subjects to the status quo.

Keywords: Brazilian Education, Philosophy of Education, Aesthetics of Sensitivity, Decoloniality

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1	19
BRICOLAGEM: UMA POSTURA METODOLÓGICA REFLEXIVA	19
1.1 Princípios da bricolagem científica em educação	24
CAPÍTULO 2	29
A ESTÉTICA DA SENSIBILIDADE: multiplicidade de sentidos e limitações conceituais.....	29
2.1 A estética da sensibilidade prevista nos documentos oficiais da Educação	29
2.2 O domínio da sensibilidade	50
CAPÍTULO 3	54
A ESTÉTICA NA FILOSOFIA CLÁSSICA: BAUMGARTEN, KANT E SCHILLER	54
3.1 Estética: o conceito e sua história em Baumgarten e Kant	54
3.2 A concepção de estética em Schiller	60
3.3 O iluminismo e a educação.....	65
3.4 Modernidade, Brasil e positivismo	74
CAPÍTULO 4	80
PERSPECTIVAS DECOLONIAIS: ARTICULAÇÕES EM/PARA A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	80
4.1 A criação da América Latina.....	83
4.1.1 O resgate da <i>Abya Yala</i>	87
4.2 Um breve histórico dos estudos introdutórios da decolonialidade.....	88
4.3 O projeto Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade: sua constituição e seus expoentes	90
4.4 Uma atualização das potencialidades e limitações dos estudos decoloniais	93
CAPÍTULO 5	101

QUAL O LUGAR DA ESTÉTICA DA SENSIBILIDADE?	101
5.1 O ser/estar em Rodolfo Kusch e a busca de uma antropologia-filosófica americana	103
5.2 A colonização da <i>aesthesis</i> e a educação	110
5.3 Aproximações entre a estética da sensibilidade, o sentipensar e o corazonar..	114
5.4 Para pensar a (de)colonialidade na e para educação brasileira	119
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS.....	139

INTRODUÇÃO

A pesquisa de doutorado da qual se originou essa tese tomou por objeto de estudos a estética da sensibilidade que compõe um dos três fundamentos da educação brasileira que foi descrito no Parecer CNE/CEB Nº 15/98. Tenho por objetivo compreender qual é o sentido desse fundamento que foi inserido no campo da educação após a reforma educacional de 1990, além de pensar suas possibilidades de sentido no contexto educacional.

Após deparar-me com um enunciado vago e genérico da estética da sensibilidade contido nos documentos da educação, me propus a de buscar um conceito para estética da sensibilidade a partir dos clássicos da Filosofia que se debruçaram sobre o estudo da estética, como Baumgarten (1993), Kant (1994) e Schiller (1997). Esse novo conceito ensaiado nesta tese ampliou o olhar para as possibilidades educativas, levando para reflexões de um pensamento decolonial, latino-americano.

Grande parte dessas reflexões acerca da teoria decolonial provém dos encontros realizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisa, Ética, Educação e Sociedade (GEPPES), liderado pelo Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho (UNESP- Marília) e Genivaldo de Souza Santos (IFSP/Birigui). O propósito do grupo visa promover debates e reflexões com o objetivo de compreender e articular os aspectos que constituem o *ethos*, isto é, da maneira de ser, de estar, de pensar, de agir, de educar que foram e que estão sendo produzidos na América Latina, de modo especial o *ethos* escolar. Além disso, grande parte da minha inquietação a respeito da educação é proveniente da formação em Psicologia, por meio da qual germinaram os primeiros questionamentos sobre a cultura da escola e a Psicologia Escolar. Ainda na pesquisa da mestrado, trabalhei sobre as festas escolares e sobre a cultura da escola, o *ethos* escolar. E na pesquisa de doutoramento continuamos a percorrer as questões escolares, aqui, sobre a estética da sensibilidade.

Pouco conhecemos sobre nossas filosofias "nativas", pensamentos próprios e ideias outras que, se retomadas, expostas e debatidas, podem contribuir para novas concepções, posturas e práticas que atendam os anseios por professores, pesquisadores e aqueles envolvidos no campo da educação e que ainda atuam sob pensamentos e ideias pedagógicas da cultura proveniente do continente europeu, que poderíamos chamar de “universal”.

O termo decolonial ou ainda descolonial (não há total concordância sobre qual o mais apropriado) refere-se em geral à dissolução das estruturas de dominação e exploração pela

colonialidade e desmantelamento de seus dispositivos principais¹. Ou seja, a de(s)colonização é um processo de superação do colonialismo, geralmente associado às lutas anticoloniais no marco dos Estados que resultaram na independência política das antigas colônias. Nesta tese, adotaremos o termo decolonial com a supressão do “s”.

O colonialismo é um estrutura de poder, de dominação e exploração que aconteceu nos países colonizados, como na América Latina, e opera até à época contemporânea pela colonialidade como padrão de poder, na naturalização das hierarquias territoriais, raciais, artísticas, culturais e epistemológicas que reproduzem as relações de dominação e deixa profundas marcas nos colonizados.

Compreendo que nossa América não foi descoberta como muito já se falou, ela foi colonizada, usada, e junto com ela foi também colonizado os povos originários, seus costumes, culturas, ritos, e toda forma de vida existente aqui foi alterada. Os colonizadores impuseram sua cultura, espiritualidade, usaram a terra para retirada de riquezas que até então não tinham valor por aqui, e tudo se alterou de modo que hoje precisamos reunir esforços para compreender o tamanho do impacto destrutivo que a colonização gerou para os autóctones num primeiro momento de (des)encontro.

Com o fenômeno da globalização e, também, após 500 anos vivendo sob as consequências desse processo colonizador, houve acontecimentos marcantes que mudaram os paradigmas vigentes no mundo moderno, e consequentemente toda ilusão e promessas não cumpridas por esse modelo de pensamento. Na América-Latina, e também em demais países historicamente colonizados, emergiu uma nova perspectiva epistemológica provinda de uma consciência de que o modo de pensar, de produzir conhecimento e de se relacionar com a própria existência tem se mostrado alheia à nossa ancestralidade histórica.

Nesse trabalho, parti da ideia de que a educação é um ponto especial a partir da qual toda colonialidade existente se propaga, de modo sutil por vezes, porém efetiva, que faz perdurar a colonialidade do saber, do poder e do ser, e é na perspectiva da colonização do ser (do ser/estar, sentir/pensar) que me debrucei especialmente. A estética da sensibilidade se mostra um dos mecanismos sutis dessa forma de colonização da nossa subjetividade, dos afetos, das emoções, dos sentidos.

¹ A sugestão do uso do termo decolonial, com a supressão do “s”, com o sem hífen, foi feita por Catherine Walsh. A supressão da letra “s” marcaria a distinção entre o projeto decolonial do Grupo Modernidade/Colonialidade e a ideia histórica de descolonização, via libertação nacional durante a Guerra Fria. (BALLESTRIN, 2013, p. 108).

Posto isso, o objetivo geral da pesquisa foi revelar como a estética da sensibilidade, um enunciado bem descrito com adjetivos e qualidades pode ser compreendido como uma estratégia de manutenção da colonialidade na educação, evidenciando a educação como uma aliada da sociedade de consumo, da tecnologia, da informação, cuja intenção é de manutenção do *status quo* sem salvaguardar críticas aos processos colonizadores ocorridos e ainda ocorrem legitimados pela colonialidade.

O avanço da tecnologia (robótica, *softwares*, programas, microchips etc), nunca visto antes, restringiu a necessidade de quadros maiores de funcionários nas fábricas e permitiu que ações desenvolvidas ao redor do mundo (novas formas de entretenimento, conhecimentos, costumes etc.) fossem compartilhadas em diversos países. Nos últimos tempos, o capital produtivo cedeu lugar para o capital financeiro, pois a indústria, a partir do avanço tecnológico, passou a produzir mercadorias em excesso, consequentemente serviços, e o consumo tornou-se a motor da economia. A educação escolar foi invadida pelas tecnologias, como por exemplo a educação à distância, os *softwares* educativos, a internet etc. Por isso, as relações humanas e as formas de compreensão dos objetos de estudo, que outrora ocorriam no espaço físico da escola foram ressignificadas. Por fim, padrões estéticos (forma física, arte, comunicação, relacionamentos, entretenimento etc.) são reabastecidos pelo mundo virtual, pelo capital maleável, pelo consumo, pelo individualismo e competitividade, impondo uma nova forma de se portar e agir diante de um mundo tão célere e que muda constantemente.

Assim, a estética no mundo contemporâneo assume um papel importante, chegando a ser elemento central no sistema capitalista. A estética configura-se por padrões de criatividade, inventividade, afetividade, qualidade e delicadeza. Nesse sentido, o homem estético tornou-se aquele que adere às características da sociedade capitalista. Mas a incerteza, a insegurança, o consumismo, o hedonismo, o individualismo, a celeridade, a obsolescência e o descarte também fazem parte dessa sociedade. O sujeito dentro deste capital estético deve ser capaz de suportar a inquietação, a convivência com o incerto e o imprevisível, a obsolescência de ideias e produtos que duram curto tempo e são descartados conforme o interesse dos consumidores e a benevolência dos grandes capitalistas.

Segundo Trojan (2004), o capital estético valoriza a leveza, a delicadeza e a sutileza, necessárias para um trabalhador polido, educado e perspicaz, capaz de compreender o explicitado e, ao mesmo tempo, o insinuado. Trata-se de uma concepção de estética fundamentada na aparência e na superficialidade que pode esconder as relações de opressão e exploração da classe trabalhadora.

Para preparar sujeitos aptos a atender essa realidade, a educação precisou se remodelar, e após a reforma educacional dos anos 1990, mais precisamente no Parecer CNE/CEB 15/98, a estética da sensibilidade aparece como um dos fundamentos da educação que seria capaz de modular as subjetividades para a demanda dessa sociedade. O objeto de estudo desta tese, a estética da sensibilidade, foi analisado sob uma perspectiva crítica ao modelo vigente de educação. Empenhei-me em compreender o termo “estética da sensibilidade” contido no documento educacional sob à luz da Filosofia da Educação ocidental, e desenvolver um potencial conceito para esse termo a partir da interlocução entre filósofos clássicos que foram proeminentes na abordagem sobre estética. Posteriormente, promovi aproximações desse conceito construído às concepções da teoria decolonial.

Algumas vezes é preciso retroceder para avançar, sob esse entendimento foi que voltei aos clássicos europeus, especificamente os primeiros a conferir atenção à estética, justamente porque compreendo que a produção do pensamento, no nosso contexto cultural e educacional, foi formatada aos moldes europeus e aqui realocadas. Esse modelo importado tornou-se o *modus operandi*, hegemônico e que cria barreiras para eventuais formas alternativas de se pensar.

Encontro um potencial sentido da estética da sensibilidade na Filosofia e faço um exercício de reflexão sobre o que seria uma educação estética numa outra realidade educacional - a decolonial.

A bricolagem tornou legítima a possibilidade de se fazer pesquisa a partir do diálogo entre autores de pontos de vistas distintos, realidades plurais e permitiu pensar a estética da sensibilidade sob prismas diversos, inaugurando nesta pesquisa a hipótese de que a harmonia entre o pensar e sentir pode ser o sentido da estética da sensibilidade.

A sociedade da produtividade, da dicotomia, da razão apurada cindiu o amálgama do sentir-pensar, quebrou essa relação a ponto de setorizar o que é do campo do sentir e o campo do saber. Nas leituras decoloniais é possível encontrar diálogos com um outro modo de se perceber a vida, a relação com o conhecimento, o *sentipensante*, o *corazonar* e a esperança de novas modalidades e perspectivas educacionais. Orlando Fals Borda (2015), ao conviver com povos camponeses e ribeirinhos ameríndios e com a chamada cultura anfíbia destes povos, se depara com o significado profundo de ser “sentipensante”, ou seja, de atuar com o coração e empregar o racional a um só tempo. Sousa (2017) acrescenta que o termo sentipensar também permeia e é categoria fundante em toda a filosofia literária de Eduardo Galeano, jornalista e escritor uruguaio, considerado um dos principais expoentes do antiamericanismo e anticapitalismo na América Latina do século XX. Já o *corazonar*, de acordo com Patricio Guerrero Arias (2010a), é uma

postura intelectual, acadêmica e política de luta decolonial a partir do *corazonamiento* do saber, do poder e do ser. O termo *corazonar* faz referência à religação da afetividade à racionalidade intelectual e trata-se de uma postura de decolonialidade do saber, do sentir e do ser, mas também de uma decolonização da própria academia e sua racionalidade universalizante.

Esses termos trazem a ideia da importância da subjetividade do pesquisador/produtor de sua existência/protagonismo, seu lugar de afeto, de fala, na ciência, na arte, na cultura, na educação, enfim, em todos os âmbitos em que as pessoas buscam produzir suas existências no mundo. Ao situar a “operação historiográfica” em uma espécie de espaço intermediário entre a linguagem de ontem e a contemporânea, Certeau (2011) deixa claro que a marca do lugar de onde se fala incide de forma indelével sobre essa “operação”. Sua reflexão sobre a historiografia é uma interrogação acerca de suas próprias condições de possibilidade, bem como das características constituintes e peculiaridades desse discurso, cuja relação com o lugar a partir do qual é articulado é incontornável.

Por isso, falar em educação é também falar de vida, e nesta pesquisa instigo relacionar o saber e o sentir e a buscar outras sensibilidades de mundo. É por isso que esta tese está escrita na primeira pessoa do singular, por compreender que o meu lugar de fala, de mulher, acadêmica, mãe, psicóloga, pesquisadora e professora universitária, além da afinidade pessoal para com a temática, influenciam sobremaneira nesta pesquisa, pois não é possível cindir a função de pesquisadora com as demais esferas que compõe a vida cotidiana e afetiva. A opção pela escrita na primeira pessoa do singular, muitas vezes recusada em trabalhos científicos tem sido um dos tópicos repensados pelas pesquisas decoloniais.

A minha própria reflexão crítica nesta tese também se compromete com uma inscrição intelectual que, do “eu” ao “nós”, se compreende emancipatória. Nesse sentido, biografar-me profissionalmente adquire o sentido de colocar a minha trajetória aprendente como objeto de investigação crítica acerca das possibilidades de uma formação docente comprometida com perspectiva epistemológica antirracista, feminista, interdisciplinar, interprofissional, intercultural e interepistêmica.

Mignolo (2014) utilizou a expressão *visión del mundo*² (no original) para o qual “*el concepto de ‘visión’ es privilegiado en la epistemología occidental. Al serlo, bloqueó los afectos y los campos sensoriales, uno sólo de los cuales es la visión*”³(MIGNOLO, 2014, p. 31). Por

² Visão de mundo

³ o conceito de "visão" é privilegiado na epistemologia ocidental. Ao ser assim, bloqueou os afetos e os campos sensoriais, dos quais apenas um é a visão.

isso a busca da sensibilidade de mundo é exatamente na busca da harmonização do pensar e sentir, o que deveria ser de fato o sentido da estética da sensibilidade na educação.

Levando-se em conta os apontados citados, entendo que o doutorado em educação precisa ser marcado por reflexões sobre a formação do professor pesquisador-crítico. Nesse sentido, não se pode perder de vista que a investigação científica é, antes de tudo, um trabalho humano e social que, portanto, envolve intersubjetividades.

Evidencio a bricolagem como uma atitude investigativa-reflexiva, como abordagem que orienta o pesquisador em seu modo de pensar e fazer ciência. A bricolagem propõe o diálogo, o ato de ouvir, dar espaço para a fala, e compreende que as verdades não são definitivas. Possibilita, portanto, enxergar o fenômeno com origem em diversas visões, entendendo que o discurso expresso, muitas vezes, apenas reproduz um repertório hegemônico, sendo assim, a bricolagem não é imparcial, e muito menos sinônimo de ecletismo.

É claro que o período de doutoramento representa uma fase bastante curta para se formar um cientista *bricoleur* em toda a sua inteireza. Mas, por outro lado, é um tempo fundamental para se refletir sobre a necessidade da construção e legitimação de modos distintos de ver e fazer pesquisa em educação.

No primeiro capítulo da tese, “Bricolagem: uma postura metodológica reflexiva”, justifico e explico a escolha da metodologia da bricolagem, a qual nos permite estudar a estética da sensibilidade- sob diversos pontos de vista. A bricolagem é uma metodologia que questiona o pensamento hegemônico em relação a pesquisa e, portanto, se mostra uma abordagem reflexiva e flexível, coerente com a pesquisa contemporânea e com pensamento decolonial, além de se mostrar um campo crescente na área educacional.

No segundo capítulo, intitulado “A estética da sensibilidade: multiplicidade de sentidos e limitações conceituais” entro de fato na apresentação do objeto de estudo desenvolvido, apontando sua rasa e genérica localização e apresentação no documento oficial da educação brasileira. Ao mesmo tempo, procuro refletir sobre a sociedade em que vivemos e suas inter-relações com a educação. Ao terminar esse capítulo é possível compreender uma cooptação da estética pela sociedade atual e notamos a necessidade de retornarmos aos filósofos clássicos que se aprofundaram na construção sobre o sentido e significado da estética para elaborarmos um sentido conceitual filosófico do que seria, afinal, uma estética da sensibilidade.

No terceiro capítulo, portanto, trato sobre a estética na filosofia clássica em três grandes pensadores: Baumgarten, Kant e Schiller. Aqui retomo os estudos de Baumgarten, filósofo que introduziu a expressão estética no seio da Filosofia, propondo-a como disciplina para o estudo

das sensibilidades. Kant também foi um autor relevante para a compreensão de estética, pois ele se reportou aos estudos de Baumgarten e tratou sobre a subjetividade inerente ao belo, e por fim trouxemos Schiller, que tratou sobre a educação estética como uma possibilidade de educar os sujeitos para serem livres. Diante disso, compreendo que a estética abordada pelos seus filósofos precursores distingue-se da estética empregada na educação contemporânea. A estética da sensibilidade deveria estar, como hipoteticamente mencionado, com a arte de harmonizar o sentir e o pensar. A estética como um campo de conhecimento do sensível pouco se assemelha com a estética da sensibilidade utilizada nos documentos oficiais da educação brasileira que visa adaptar os sujeitos às mudanças constantes do mundo do trabalho, submetendo-se as constantes e céleres revoluções tecnológicas que marcam a contemporaneidade.

Continuo, ainda no terceiro capítulo, mostrando o rompimento entre o sentir e o pensar, entre as instâncias da razão e da emoção ocasionadas fortemente pelo movimento racionalista Iluminista e positivista sob o qual nossa sociedade ocidental se estruturou na modernidade. Mas não seria proveitoso parar por aqui. Assim, o desenvolvimento da pesquisa tece continuidade norteado pelos seguintes questionamentos: Onde a estética da sensibilidade, coerente com os pressupostos da Filosofia, poderia se efetivar para uma educação estética? Haveria espaço para uma estética da sensibilidade outra, em educação? Se sim, em qual? Para responder a estas questões, ampliei a ótica e elaborei um novo ensaio delineado no quarto capítulo.

No capítulo quatro, intitulado “Perspectivas decoloniais: articulações em/para a Filosofia da Educação” articulei reflexões com uma outra possibilidade e perspectiva teórica para e na Filosofia da Educação, evidenciando os estudos do pensamento decolonial. Movimento que é contra a dominação de versões universalizantes de conhecimento, e que busca a construção do conhecimento próprio do lugar do qual falamos. Para compreender melhor, é preciso entender a criação da América Latina, o processo de colonização e os poderes que perpassam nossas estruturas e colonizaram nosso modo de ser, pensar, agir. E assim, depois dessa explanação sob uma nova perspectiva de vislumbrar nossa cultura, é possível explanar sobre uma outra possibilidade educacional.

Chego ao quinto capítulo no qual me debruço sobre os sentidos e as possibilidades de uma educação na qual a estética da sensibilidade esteja presente na finalidade compatível ao conceito apuradamente mais clássico que concluí a partir dos filósofos e mais próximo de nos enveredarmos em possibilidades de uma educação decolonial brasileira em harmonia com o sentir e pensar, ao encontro da Filosofia e Pedagogia de Paulo Freire, filósofo e educador que travou um debate e também mostrou a importância das questões estéticas no campo da educação,

sobretudo em países em que o colonialismo avançou na supressão das identidades dos povos considerados de terceiro mundo.

Ao final, apresento as considerações finais e aspectos pós-textuais da tese. A estética da sensibilidade como a arte de harmonizar o sentir e o pensar seria um conceito expressivo para as pesquisas decoloniais em educação, além disso, propor essa estética da sensibilidade como um modo de fazer educação para o processo formativo e na prática docente já poderia, por si só, ser considerada decolonial, pois atua contrária aos modelos dominantes na educação contemporânea.

CAPÍTULO 1

BRICOLAGEM: UMA POSTURA METODOLÓGICA REFLEXIVA

Neste capítulo explano sobre a bricolagem, que é uma postura metodológica reflexiva que foi adotada para sustentar as reflexões sobre a estética da sensibilidade sob diversas perspectivas teóricas.

A pesquisa desenvolvida centrada na análise da estética da sensibilidade e no delineamento de propostas ou hipóteses cujas constatações ou verificações são, sem dúvida, pontos delicados e, também, aqui reside. Trata-se, provavelmente, uma das grandes diferenças entre a Filosofia e as ciências em geral.

Como exigir verificação em pesquisa de cunho filosófico? Ou melhor, o que caracterizaria essa verificação para pesquisas dessa natureza? Em certos momentos da história da ciência chegamos a acreditar que a possibilidade de verificação de um estudo poderia somente ser realizada se a pesquisa fosse conduzida em bases quantitativas. Percebeu-se, entretanto, que esse princípio não poderia ser aplicado indistintamente a todas as áreas do conhecimento e até hoje, provavelmente, não podemos apontar um princípio de verificação próprio à filosofia.

Como mencionei na introdução deste trabalho sobre a separação da razão e sentimento, também foi estabelecido que o conhecimento científico e o filosófico são de ordens epistemologicamente distintas, não podendo ser equiparados. A dificuldade de comprovação e verificação nos estudos da Filosofia não implica ausência de verdade, mas que as verdades não estão sujeitas à verificação de fato e aos controles precisos. Esclareço, no entanto, que não é o intuito fazer a defesa da cientificidade ou da não-cientificidade das reflexões exercitadas aqui, mas simplesmente apontar que não há um princípio metodológico universalmente aceito que possa ser exigido como condição para que este estudo seja considerado válido.

Um dos pontos mais particulares deste trabalho é sua abrangência. Nosso objeto de estudo é delimitado, porém as reflexões que nos propusemos a realizar encontram-se diante de um vasto campo, o campo da estética (do sentir-pensar). Diante de tal amplitude corremos o risco de nos deleitar em um mar de reflexões e conceitos tão variados e muitas vezes contraditórios e não chegarmos a um lugar comum. Certamente isso torna toda nossa discussão, logo de antemão, suscetível de críticas por abarcarmos o objeto de estudo por perspectivas teóricas diversificadas e plurais de reflexões, mas também de possibilidades e de novas perspectivas.

Reconheço que a pesquisa desenvolvida apresentou certas limitações intrínsecas, mas também que, se assim ocorre, é em função de uma visão de mundo que o fundamenta. Estudar a

estética desvinculada do sujeito contemporâneo, herdeiro das ideias que fundamentaram o Iluminismo, a modernidade, é, na melhor das hipóteses, uma abstração didática.

As experiências humanas são baseadas no pressuposto do ser no mundo, e a ideia da existência quer precisamente exprimir que a subjetividade humana não é real sem o mundo e que este pertence à essência do homem, de modo que, deixando-se de lado o pensamento do mundo, também o sujeito não pode mais ser afirmado. Surge a necessidade de se atentar para a dimensão relacional entre objetivo e subjetivo, focando, assim, o próprio local no qual o “pacto” entre corpo e mundo é estabelecido. Entendo que as referências deste mundo são diluídas, desmanchadas e desacreditadas, gerando uma crise no sujeito.

A forma com que essa crise se manifesta, pelo menos no âmbito da reflexão filosófica, é a de uma crítica da modernidade que, frequentemente, acaba por apontar um certo mal-estar cultural contemporâneo e isso nos leva a refletir sobre outros modos possíveis de se relacionar com o estar no mundo, o ser e estar, o pensar e o sentir. E esse outro modo de pensar, muitas vezes pensando no modo de outras culturas, povos originários, nos faz beber de outras fontes para abordar a temática a partir de outro ponto de vista, como no caso aqui, o pensamento decolonial que surgiu diante das intensas mudanças sociais que colocaram em xeque o legado da modernidade.

As verdades da ciência moderna têm sofridos constantes críticas, e até mesmo o modo de se produzir conhecimentos tem sido questionado atualmente, e esse trabalho é um deles. Dentro dessas perspectivas alternativas emergentes está o método da bricolagem, que uso nesta tese. A bricolagem permite uma variedade de métodos, instrumentos e referenciais teóricos e confere a possibilidade de tecer distintas reflexões e interpretações (NEIRA; LIPPI, 2012). Desse modo, é possível dizer que o método da bricolagem denuncia as relações de poder que estão vigentes nos discursos científicos que colonizam os saberes.

Como tratei, as mudanças ocorridas na sociedade contemporânea vêm colocando limites à racionalidade positivista que embasa a cientificidade, visto que a ciência não dá resposta a todos os problemas que o mundo enfrenta, inclusive em alguns momentos a ciência pode fazer parte do problema ao forjar discursos totalizantes. O questionamento da ciência inaugura espaços de discussão e aceitação de outros referenciais teóricos para pensar o mundo, mudanças nos critérios e procedimentos de produção ou mesmo validação de discursos (SANTOS, 2001).

A identidade como um produto de uma construção discursiva é uma análise dos Estudos Culturais, que é um termo que, em síntese, dividem o compromisso de explorar as práticas culturais envolvidas nas relações de poder. Giroux e Simon (2008, p. 98) compreende os Estudos

Culturais como “[...] o estudo da produção, da recepção e do uso situado de variados textos, e da forma como eles estruturam as relações sociais, os valores e as noções de comunidade, o futuro e as diversas definições do eu”.

Para os Estudos Culturais seria impossível alterar os quadros sociais sem que sejam modificadas ou desnaturalizadas as estruturas e os discursos instalados que imperam na produção dos conhecimentos científicos. A bricolagem vem tomando espaços em pesquisas em educação, ainda que sejam poucos trabalhos dentro da filosofia da educação que utilizam esse método.

A bricolagem é um termo que tem origem do francês (*bricolage*), para designar um trabalho manual feito de modo improvisado utilizando-se de materiais distintos. Certeau (2000) utilizou a ideia de bricolagem para unir diversos elementos culturais e ter como resultado algo novo. Como exemplo da pesquisa com bricolagem em educação, podemos referenciar Kincheloe (2006; 2007), que define a bricolagem como um modo investigativo de fazer pesquisa, em busca de incorporar distintas perspectivas sobre um mesmo fenômeno, sendo assim, uma forma de fazer ciência levando em conta a pluralidade de pontos de vista e as relações de poder que perpassam o cotidiano. Nesse sentido esse método de fazer pesquisa rejeita as diretrizes e roteiros preexistente e busca uma liberdade teórica em referenciar diversos autores sob vários pontos de vista sobre um mesmo assunto conferindo a possibilidade de criar processos investigativos conforme surgem as demandas.

Por não privilegiar pontos de vistas hegemônicos, nem métodos e nem teorias convencionais, a bricolagem altera a lógica dominante na produção de conhecimentos, rompendo com o reducionismo, a fragmentação e neutralidade quista pelos métodos positivistas, que legitimam a desigualdade nas relações de poder (KINCHELOE, 2007). Nesse método não há busca por verdades universalizantes, mas sim a compreensão daquilo que produz e reproduz a imposição dos discursos hegemônicos. As teorias e conhecimentos são artefatos culturais e linguísticos, por isso, levando em consideração a dinâmica social e histórica que modela a cultura que está sob análise, na bricolagem o objeto de pesquisa e o contexto estão atrelados e indissociáveis.

A busca por compreender o objeto de estudos a partir de múltiplas perspectivas implica conhecer a origem das explicações fornecidas e também as influências sociais sobre o objeto estudado, ou seja, é preciso diversas explicações sobre o objeto, para que o pesquisador possa ter variedades de caminhos a trilhar e, possivelmente, chegar a múltiplas interpretações, contando ainda que a subjetividade e o posicionamento político não são descartados na bricolagem.

Neira e Lippi (2012) descrevem que no processo de bricolagem, um processo de entretecer (no sentido de tecer, tecer juntos ou tecer entremeando), é uma pesquisa que ao final não confere uma conclusão fixa, mas sim provisória e processual, pois se reconhece que pode haver diversas interpretações sobre o objeto, construídas a partir de discursos e construções sociais. Ao entretecer damos espaço para multiplicidades de vozes, e vamos alinhavando o trabalho compreendendo de qual lugar originam os discursos e os grupos que defendem cada ponto de vista. Diante dessa feitura de colchas de ideias, posicionamentos, a bricolagem sai de uma posição arrogante de validar apenas uma interpretação sobre um objeto de estudo, para favorecer o surgimento de outros pontos de vista e interpretações.

Diante disso, a busca por metodologias mais abertas, flexíveis e criativas, com "rigor fecundante" (MACEDO, 1998, p. 62), princípio básico da "bricolagem científica" nas pesquisas em educação, tornou-se necessárias e atrativas por ser um método pouco utilizado no contexto de pesquisa científica no Brasil. A bricolagem científica se refere a um modo particular de pensar e realizar a pesquisa científica que utiliza as lentes da multirreferencialidade.

A introdução da multirreferencialidade nas ciências humanas e na educação vai além de uma perspectiva metodológica, assumindo posição epistemológica. Jacques Ardoino, pesquisador francês integrante de uma corrente científica centrada na complexidade dos fenômenos educacionais, contribuiu para a disseminação desse conceito no Brasil no final do século XIX. (RODRIGUES, et.al, 2016).

Ardoino (1998, p.24)

[...] a abordagem multirreferencial propõe-se a uma leitura plural de seus objetos (práticos ou teóricos), sob diferentes pontos de vista, que implicam tanto visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referências distintos [...], ou seja, heterogêneos.

Por meio da multirreferencialidade, a pesquisa vai além da ciência tradicional, e nos permite desconstituir e readequar métodos. Para Macedo (1998, p.64) "a multirreferencialidade não se encaixa em nenhum tipo de colonialismo cientificista". A perspectiva multirreferencial é pautada na reflexão crítica do conhecimento, num processo de fazê-lo inseparável da dinâmica social, política, econômica e cultural. Também fica evidente a visão de mundo do próprio pesquisador, em toda a sua epistemologia, gnosiologia e ontologia (GAMBOA, 2012).

O campo das buscas científicas sociais e humanas é desafiador uma vez que a metodologia não é como um livro de receitas prontas. O caráter de abertura da bricolagem permite a reflexão mais profunda e ampla do objeto investigado, pois não é mais admissível um

único método ou modo de produção científica, mesmo que, para isso, se tenhamos que garimpar reflexões de teóricos de outras áreas de conhecimento em relação ao objeto pesquisado.

A bricolagem como um modo alternativo de pensar a pesquisa, possibilita um modo distinto de olhar as demandas do conhecimento no mundo contemporâneo. A flexibilidade conferida pelo método da bricolagem possibilita que o pesquisador se aprofunde de modo mais complexo o estudo do seu objeto de pesquisa, e consiga realizar reflexões fundadas em conexões de diversas fontes necessárias para a explanação em sua totalidade, associando-o ao conhecimento social, cultural, educacional e psicológico, por exemplo.

O encontro com o *modus operandi* do *bricoleur*, com o seu jeito idiossincrático de pensar e fazer a pesquisa em educação, desvela a realidade de que novas opções no campo investigativo estão se desenhando. Esse novo horizonte ajuda a deconstituir a ideia de associação indispensável a uma modalidade de pesquisa, geralmente com orientações reducionistas de coleta e análise de indicadores. A opção por métodos monológicos e ordenados implica uma clara adesão às "racionalidades simplificadoras, unificadoras, redutoras [e colonizadoras]." (MACEDO, 1998, p. 62).

Ao fazer um exercício de bricolagem, assumo o risco de transitar de uma área a outra, com o objetivo de produzir conhecimentos de maneira mais flexível, aberta, crítica e criativa, porém, procurando manter um rigor científico necessário. Esse modelo de trabalho não é simples, pois pensar na possibilidade de fazer ciência por meio da bricolagem ainda é uma discussão fundada em opiniões sem exames críticos mais afinados.

Lapassade (1998) apontou o preconceito ainda existente no meio acadêmico em relação ao uso da bricolagem para se produzir pesquisas científicas, porém entendemos que independentemente dos preconceitos sobre a bricolagem, esse modo de pesquisa é apropriado e capaz de suportar as posições críticas e reflexivas necessárias para pensar na complexidade e totalidade do ser humano, sendo portanto, pertinente para a pesquisa em educação e demais áreas que busquem a investigação de fenômenos complexos.

Mas uma pesquisa que trama as malhas, costura colchas de ideias, irrompe com o convencional e fixo, transita entre culturas, linguagens, concepções, também requer humildade científica, como disse Kimcheloe e Berry (2007, p.51),

[...] a arrogância do especialista empírico é abandonada em favor da humildade das perspectivas diversas [...] e mesmo aquilo que acabamos de concluir em nossa pesquisa permanece eternamente aberto a reconsideração à luz do que poderia ser, do que foi e do que deveria ser.

A investigação a partir da bricolagem ao mesmo tempo que constrói a pesquisa, também desconstrói métodos unívocos, possibilita visitar e revisitar o tema estudado sempre que

necessário, pois entende o objeto de estudo passível de revisitações, revisões, readaptações, reflexões e que não é algo definido como permanente

1.1 Princípios da bricolagem científica em educação

A bricolagem científica na área de Educação mostra-se como uma alternativa reflexiva de concepção de mundo e de ser humano. O homem será analisado a partir de múltiplas determinações, enquanto produto e produtor social, um sujeito histórico, e isso significa considerar que o sujeito interfere e recebe interferências de elementos diversos, sendo ao mesmo tempo singular e plural, estando em permanente constituição de si e do mundo. Esse pressuposto implica romper com uma visão simplista de homem, percebido de forma isolada, concebido com amparo em perspectivas unilaterais. Nessa abordagem, a pesquisa está aliada a um compromisso social.

Reitero que a bricolagem científica, neste estudo, é entendida como concepção de pesquisa que possibilita maior liberdade ao pesquisador em transitar pelo território metodológico, sem deixar de lado o rigor na formulação do conhecimento, associando saberes diversos para melhor compreender seu objeto de pesquisa. Pelo fato da bricolagem se relacionar à multirreferencialidade como procedimento de produção científica, abrem-se portas para visualizar o objeto de investigação sob olhares diversos - socioculturais, políticos, filosóficos, sociológicos, psicológicos, históricos, educacionais, éticos, estéticos, entre outros. Ou seja, diversos elementos basilares para o desenvolvimento de análises que habilitam o pesquisador a "fazer uso de sua caixa de ferramentas conceituais e epistemológicas, dependendo da natureza do contexto de pesquisa e do fenômeno em questão" (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 27).

O diálogo crítico entre áreas disciplinares diversas pode ampliar a compreensão do objeto e também produzir e apontar, ocasionalmente, contradições, dúvidas e questionamentos importantes. A busca em compreender o objeto de estudo amplamente, por meio de várias facetas, em suas múltiplas semelhanças e diferenças, aumenta a capacidade interpretativa do pesquisador.

Tais argumentos sobre o uso da bricolagem na pesquisa em educação se pautam, certamente, na compreensão de que investigar um fenômeno da realidade vai além do manejo de técnicas e métodos, geralmente dispostos em manuais que se limitam a orientar o passo a passo de como fazer uma pesquisa corretamente. Com isso, a formação de um pesquisador não pode se restringir ao domínio de algumas técnicas de coleta, registro e tratamento de dados, porquanto

estas são insuficientes e não constituem em si mesmas instâncias autônomas do conhecimento científico (GAMBOA, 2012).

As heranças do modelo tecnicista de pensar e fazer pesquisa que se apoiam em pressupostos positivistas que desconsideram a relação dialética entre o conhecimento e o contexto, descartando as múltiplas formas de ver a realidade ainda está presente nos dias atuais. Essa perspectiva esconde a complexidade da vida cotidiana que deixa de ser analisada em sua totalidade. Critica-se, nessa perspectiva,

[...] a preocupação por constatar, descrever, congelar e prever fatos, comportamentos humanos e sociais ou sistemas de representação, como se fossem objetos inanimados e distanciados do pesquisador por meio dos instrumentos e as técnicas de pesquisa. Critica-se a pretensão de reduzir a complexidade do real à visão simplista e superficial de uma fotografia estática. (GAMBOA, 2012, p. 24)

Desse modo, estamos num processo no qual vem sendo gestadas outros modos de perceber e viver a pesquisa em educação, que surgem do diálogo com novos paradigmas, ampliando os caminhos teórico-metodológicos e reconhecendo a importância da interação dos sujeitos da pesquisa, tendo em vista a compreensão crítica do objeto e a feição dialética da realidade a ser investigada.

Entendo que "atrás das diferentes formas e métodos de abordar a realidade educativa há diferentes pressupostos implícitos que precisam ser desvelados" (GAMBOA, 2012, p. 12). Desse modo, o trabalho científico deve ser compreendido como uma lógica que se formou a partir de diversos fatores articulados e de múltiplas perspectivas.

Neira e Lippi (2012) advertem, no entanto, que ter diversas referências não é sinônimo de perder o foco. É fundamental que o pesquisador saiba escolher as inter-relações mais significativas, sem ficar preso a determinados elementos da sua busca, sem encarcerar sua liberdade, criatividade e rigorosidade fecunda. O caminho da bricolagem é incerto e o ponto de chegada é duvidoso. A falta de certezas, marca da bricolagem científica, chega a ser desafiadora e até assustadora, mas a liberdade criativa do processo investigativo, sem as correntes metodológicas adeptas da lógica única, dos procedimentos monológicos, conferem outras possibilidades investigativas e discursivas que enriquecerão o ato de pesquisar.

O pesquisador que tomou a bricolagem como seu caminho investigativo pode apresentar inquietações, sobretudo ao se deparar com a multiplicidade de áreas e a abrangência de teorias em curso no campo científico. Como fazer para abordar e conhecer toda a gama de categorias e conceitos que envolvem esse emaranhado teórico?

Kincheloe e Berry (2007, p.120) ajudam a amenizar a preocupação ao reforçarem que não é possível esgotar o tema, abordar todas categorias e perspectivas em relação ao objeto de estudo e isso não é pra ser a pretensão do *bricoleur*, pois toda a criatividade, a perspectiva sensível pode se dissolver diante do cumprimento de um protocolo exaustivo e enfadonho de rigor tradicional acadêmico. Em contraposição a essa lógica, é preciso reconstituir a identidade crítica do pesquisador, reconhecendo-o como investigador humano que não se esquia da força interdisciplinar emanada da bricolagem. (RODRIGUES et. al, 2016).

Desse modo, a concepção da bricolagem científica abre caminhos para modos de fazer pesquisa, nas quais, o ser humano e suas relações são vistos numa totalidade, constituindo e se reconstituindo em espaços situados, e compreende que a história de vida dos sujeitos e os contextos em que eles estão inseridos interferem substancialmente em todos os elementos da pesquisa. Além disso, a visão multirreferencial do objeto estudado possibilita alterações mais significativas para a compreensão do objeto, à medida em que favorece pensar e repensar, desconstituir e constituir as temáticas e os fenômenos sociais, entendendo que os construtos não são absolutos.

A bricolagem como um modo de fazer pesquisa científica abre horizontes para pesquisa em educação, suscitando o reconhecimento das diversas visões que podem ser determinadas e determinantes, em maior ou menor grau, na vida do pesquisador dessa área e soa como um convite para desconstituir e (re)constituir visões e perspectivas de pesquisa na formação de professores, fundadas em abordagens mais dialéticas, críticas e criativas, de modo que se logre compreender o objeto em sua totalidade e complexidade humana e social.

Obviamente não se pode esperar que a concepção de bricolagem se incorpore de uma hora para outra nos pensamentos e práticas dos pesquisadores. Além disso, essa perspectiva não se restringe somente ao campo da pesquisa científica, especificamente, pois, na verdade, é uma razão multirreferencial de entender a realidade e tudo que envolve o ser humano. É uma aprendizagem contínua, infinita, que inclui o próprio currículo da vida humana em toda a sua existência e profundidade.

A bricolagem é mais uma postura metodológica que um método propriamente dito. É uma prática de fronteira, pois não finca os pés em nenhum paradigma, e, portanto, assemelha-se ao conceito de paradigma que agrega as dimensões éticas, históricas, culturais e sociais aos modos de "fazer" ciência. Ao mesmo tempo em que se mostra resiliente, no meio de tanta dureza dos "homens da ciência", a bricolagem apresenta-se flexível e multifacetada.

Não é à toa que essa postura metodológica é afinada ao pensamento da teoria decolonial, que se posiciona de modo oposto aos moldes universais e universalizantes de se fazer pesquisa e de ser. Não perdi de vista o objeto de estudo, apenas foi necessário uma pausa para que pudesse esclarecer os modos que continuarei as reflexões acerca dele.

A partir daqui, abordarei a estética da sensibilidade dos documentos da educação e posteriormente ensaiarei qual seria a definição mais próxima do conceito estética da sensibilidade, partindo da origem do termo e os expoentes da filosofia que trabalharam com a definição de estética. A partir de então ousarei em reflexões do que poderiam ser compreendidas como estética da sensibilidade para perspectivas outras em educação, modos de vida, e de cultura. Passo a refletir de modo decolonial, ou ainda, intentaremos buscar uma estética da sensibilidade que faça sentido para o pensamento latino-americano, visto que toda reflexão realizada sobre a estética da sensibilidade foi feita a partir da Filosofia ocidental, eurocêntrica e transposta e imposta no nosso continente colonizado.

E a pergunta que fica: podemos pensar numa estética da sensibilidade latino-americana? Trabalharei essa questão adiante, porém antes, é preciso falar sobre o pensamento decolonial, uma vez que a bricolagem e a teoria decolonial concordam em alguns pontos centrais, tendo um elo principal entre elas: a defesa de que não há apenas uma perspectiva de mundo e cultura que deva orientar todo o mundo. Além disso, a bricolagem leva em conta que o pesquisador está inserido num meio social, e não há neutralidade científica para fenômenos sociais, educacionais, que tratam do ser humano. A postura da bricolagem frente aos modos impostos de unívoco modo de ciência é análoga, se assim podemos falar, ao giro decolonial.

O termo “giro decolonial” foi cunhado originalmente por Nelson Maldonado-Torres em 2005, refere-se ao movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade (BALLESTRIN, 2013). Uma vez que a bricolagem se mostra implicada nas relações sociais, de modo a tratar o objeto de estudo inserido na sociedade, e buscar pensá-lo a partir de diversos pontos de vista, não compactuando com apenas uma visão de mundo, ela se mostra como uma resistência teórica e prática, política e epistemológica. Por isso que, quando sugerimos analogia entre a bricolagem e ao movimento do giro decolonial, compreendemos que ao utilizar essa postura metodológica, estamos fazendo também uma pesquisa decolonial, pensando a estética da sensibilidade de modo decolonial.

A teoria decolonial vem como uma insurgência ao que acontece no mundo ocidental, se posicionando como uma outra possibilidade, um novo modo de pensar e agir a partir da reconstituição histórica e a compreensão dos resultados catastróficos do processo de colonialismo

na América Latina e demais países colonizados, nos processos de constituição da subjetividade, cultura, educação, etc.

CAPITULO 2

A ESTÉTICA DA SENSIBILIDADE: multiplicidade de sentidos e limitações conceituais

2.1 A estética da sensibilidade prevista nos documentos oficiais da Educação

Neste capítulo, abordo a estética da sensibilidade conforme descrita oficialmente nos documentos da educação e também analiso as limitações dessa definição apresentada nos documentos. O termo estética da sensibilidade apareceu pela primeira vez quando o Ministério da Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, por meio da Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998 (BRASIL, 1998). Buscando assegurar uma organização curricular orientada por valores contidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Câmara de Educação de Básica (CEB), órgão assessor do Conselho Nacional de Educação, apresenta a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade como três princípios educativos norteadores para a elaboração curricular, as metodologias e as práticas educativas a serem realizadas na formação dos educandos. Assim, o documento considera que a estética da sensibilidade

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

Apesar da importância das Diretrizes Nacionais e da proposta apresentada, o que se tem visto, a partir de leituras, buscas em plataformas de pesquisa e bases de dados indexados, além da minha trajetória na área de educação, é a ausência de debates e reflexões a respeito da estética da sensibilidade, principalmente no campo da filosofia da educação. É possível citar, notoriamente, dois trabalhos sólidos sobre o tema, que tratam de uma análise da estética da sensibilidade a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que são Torres (2011) e Trojan (2004).

Todo trabalho científico necessita de embasamento de trabalhos já realizados como parâmetros, e ambos autores promoveram análise sobre a estética da sensibilidade prevista nos documentos educacionais porém, a ideia central dessa tese é ir para além dessas reflexões já realizadas por estes autores, e ampliar a análise para repensar o que seria uma estética da

sensibilidade no sentido mais próximo da filosofia da educação e conferir uma nova perspectiva de estética da sensibilidade em educação, ao encontro do pensamento e perspectiva latino-americana.

O espaço destinado para tratar sobre a estética da sensibilidade foi irrisório no campo da educação se considerada a importância de um enunciado inédito e tão carregado de possibilidades. De antemão, alerta para o problema da extrema flexibilização do termo, uma vez que passa a funcionar como um operador vazio, possibilitando a qualquer um, colocar no conceito de estética da sensibilidade naquilo que bem entender. Talvez pelo motivo de não ter sido definida ou por ter uma definição com generalidades, a estética da sensibilidade passou despercebida, ou talvez, retirada intencionalmente da elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a BNCC deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. A BNCC vem sendo motivo de pautas há muitos anos e apenas em 2018 passou a ser implementada. Na Constituição Federal de 1988 já era prevista a criação de uma Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental. Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 foi determinada a adoção de uma base comum para toda a Educação Básica.

Faz-se necessário situar a formulação da BNCC no contexto político nacional de adesão ao neoliberalismo que prioriza o capital em detrimento ao humano, acentuando a exploração dos trabalhadores, a privatização dos serviços públicos, a flexibilização dos direitos humanos e o controle ideológico dos setores críticos ao sistema de exploração vigente (PINTO, 2020).

Em âmbito conjuntural, cumpre lembrar que após o Golpe que depôs a Presidenta Dilma Rousseff, em 2016, o governo do Presidente Michel Temer realizou mudanças na equipe responsável pela BNCC, havendo prejuízos quanto às diretrizes que estavam em curso, reformulação de redação e restrições das audiências públicas.

A BNCC se insere nesse contexto de contenção de investimentos e, no caso da área educacional, se adequa a uma proposta educacional tecnicista: busca centralizar a produção de materiais didáticos e alinhar a formação de professores ao ideário reprodutivista. As consequências serão nefastas para as populações mais pobres, pois a restrição de investimento em setores públicos estratégicos para o desenvolvimento do Brasil, por meio de Emenda

Constitucional nº 95 (BRASIL, 2016), limitará o desenvolvimento nacional e, de maneira específica, o cumprimento das metas do PNE.

Inserir a análise da Base Nacional Comum Curricular – BNCC no contexto estrutural da voracidade do capitalismo neoliberal e na conjuntura das políticas econômicas e educacionais nacionais em curso se faz necessário para a compreensão crítica dos seus objetivos. A intenção governamental de anular o Plano Nacional de Educação - PNE e pautar a BNCC a todo o vapor, faz parte de sua estratégia de focar em suas pautas privatistas e secundarizar conquistas democraticamente alcançadas.

A BNCC tem como autoria o Ministério da Educação e Cultura (MEC). Foram parceiros principais o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Dentre os apoiadores destacamos a Organização não Governamental (ONG) Movimento pela Base Nacional Comum e as fundações privadas Lemann e Vanzolini, ambas interessadas em parcerias com o Estado desde a formulação de projetos para a formação de professores até a produção de material didático em consonância com o ideário da BNCC.

Nas equipes formuladoras da BNCC atuaram, num primeiro momento, representantes de diferentes órgãos e pesquisadores de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas. Contudo, o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular foi bastante conturbado e nele, Pinto (2020) destaca dois momentos: o primeiro momento, iniciado em 2014, contou com maior participação de representantes dos educadores e da sociedade civil organizada e o segundo momento, após o golpe de 2016, no qual as decisões passaram a ser centralizadas. No tocante ao ponto de vista legal, argumenta-se que a BNCC encontra respaldo na LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) e no PNE de 2014 (BRASIL, 2014), documentos estes nos quais estão previstos os princípios balizadores dos currículos nos diferentes contextos da federação.

Contudo, no que se refere à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, a BNCC foi muito além, chegando a prescrever o currículo para os diferentes sistemas de ensino e detalhando os conteúdos por disciplinas e seus respectivos tópicos de estudos nas diferentes faixas etárias e séries. Tal detalhamento, expresso em códigos alfanuméricos, certamente orientará não somente os planos de ensino e de aulas dos professores, mas também a produção de material didático padronizado, os processos de avaliação na sala de aula e as avaliações internas e externas dos diferentes sistemas de ensino.

Do ponto de vista de sua fundamentação teórica, verifica-se que a BNCC não contém uma análise estrutural e conjuntural criteriosa acerca do papel da escola na sociedade contemporânea.

De uma perspectiva neoliberal, considera que a sociedade se encontra harmonizada e propõe a formação das classes populares com um viés técnico elementar.

Há necessidade, portanto, de uma leitura crítica da BNCC, indo além da propaganda oficial e dos setores privados interessados em lucrar com a sua institucionalização. Em nota sobre a BNCC em sua terceira versão, da diretoria da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), podemos ler:

É preocupante também a retomada de um modelo curricular pautado em competências. Esta “volta” das competências ignora todo o movimento das Diretrizes Curriculares Nacionais construídas nos últimos anos e a crítica às formas esquemáticas e não processuais de compreender os currículos; [...] (ANPED, 2017).

A suposta neutralidade teórica da BNCC, sob a alegação de não coagir os professores a uma matriz teórica unívoca, se desfaz com adoção explícita de concepções tecnicistas da educação, nas quais se enfatizam a formação técnica e a profissionalização precoce com vistas ao desenvolvimento de habilidades e competências. A BNCC ao focar a descrição de tópicos de conteúdos e o seu detalhamento, secundariza os fundamentos que sustentam os perfis formativos dos professores, os seus saberes e o contexto do seu entorno. A prescrição detalhada de conteúdos se coaduna com a tendência tecnicista de educação, para a qual não é necessário que o professor seja o autor principal do seu trabalho, bastando a ele desenvolver o que foi prescrito por supostos especialistas.

Do ponto de vista de uma visão historiográfica conservadora, a BNCC propõe “[...] relativizando visões dualistas como civilização/ barbárie, nomadismo/sedentarismo e cidade/campo [...]” (BRASIL, 2018, p. 561). Qual o sentido de tais relativizações? A quem interessa tratar indistintamente conceitos como civilização e barbárie e cidade e campo? Por que relativizar as contradições e os conflitos de classe? Entendemos que uma coisa é analisar o movimento histórico como um processo dialético de continuidade e ruptura, permanência e mudança e outra bem diferente é negar as contradições, a luta dos contrários.

As categorias da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas são as seguintes: “[...] tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e política e trabalho.” (BRASIL, 2018, p. 549). A apresentação assim abrangente dessas categorias se adequa ao mecanismo de supressão de disciplinas: “Essas categorias são fundantes para a investigação e a aprendizagem, não se confundindo com temas ou propostas de conteúdo.” (BRASIL, 2018, p. 550). Por fim, a intensa propaganda oficial acerca da liberdade de escolha

dos estudantes por um dos cinco itinerários formativos (Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas e; Formação técnica e profissional) mostrou-se um engodo. Os sistemas de ensino é que teriam a prerrogativa de optar por até dois desses itinerários, e, em diferentes localidades, não há projetos e recursos previstos para a implementação dos ditos itinerários.

Por fim, há que se ter clareza das causas do insucesso nos processos de ensino e aprendizagem, de modo a questionar as vertentes oficiais que responsabilizam os professores e os estudantes por mazelas que são de sua responsabilidade e que, mediante diagnósticos frágeis, propõem reformas de interesse do capital, como ficou explicitado com a Reforma do Ensino Médio e a promulgação da BNCC que se sucedeu a ela. Para tanto, faz-se necessário perceber e valorizar as potencialidades existentes entre sujeitos diretamente envolvidos nos processos de ensinar e aprender, professores, estudantes e gestores, estabelecendo um pacto de criação e inovação, indispensável à superação dos processos de alienação que desmobilizam a busca por uma sociedade justa. E, na perspectiva da práxis, manter a utopia por dias melhores: sonhar e agir.

A BNCC estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base em discurso aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Em 1997 foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais referenciando cada disciplina do currículo escolar. A BNCC foi contemplada no Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014. Porém, foi apenas em 2017 que, em sua terceira versão foi aprovada e passou por audiências públicas mediante o Conselho Nacional de Educação (CNE), e finalmente concebida pelo MEC. Por fim, a implementação da base comum em todas as escolas é prevista para ocorrer de 2018 a 2020, passando por etapas, como por exemplo, (re)elaboração dos currículos, revisão de materiais didático-pedagógicos e formação de professores.

A proposta inicial era de que a BNCC fosse elaborada de forma democrática, envolvendo educadores e membros da sociedade, porém essa posição não parece ter consenso, pois alguns movimentos de trabalhadores da educação e entidades da sociedade civil consideram que a sua versão final descaracterizou em muito o documento inicial. Isso parece ter sentido, pois quando fazemos uma pesquisa no documento em sua íntegra, de quase 600 páginas, a palavra estética aparece 88 vezes, e a palavra sensibilidade 15 vezes. O princípio “estética da sensibilidade” não

aparece nenhuma vez, ou seja, a ideia de se pensar uma educação mais ampla e aberta e baseada em uma dimensão formativa consistente e não apenas voltada para o mercado de trabalho, parece não ser prioritário. A estética quando é mencionada está na maioria das vezes ligada ao artístico, à fruição da arte. E a sensibilidade também aparece ligada ao campo artístico, por exemplo, neste trecho retirado da BNCC (p. 195): “A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte.”

Notamos, portanto, que a estética da sensibilidade, usada no Parecer CNE/CEB 15/98, não é mencionada em nenhum momento no documento atual. Daí tem-se algumas indagações: seria por não ter sido bem definida? Por ter funcionado como um operador vazio? Será que por ser um conceito mal formulado, que se ajustava para diversas funções, não se consolidando como um conceito forte suficiente para se perpetuar nos demais documentos? Por que houve a cisão entre a estética e a sensibilidade, uma vez que separadas não tem o mesmo significado e sentido propostos pela estética da sensibilidade?

Vamos retornar ao documento oficial no qual a estética apareceu pela primeira vez, nos “Fundamentos Estéticos, Políticos e Éticos do Novo Ensino Médio Brasileiro segundo o Parecer CNE/CEB nº 15/98”. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) a estética e o sensível são apontados como aspectos constitutivos do processo de formação educacional do sujeito que contribuiriam na busca de conhecimento e no exercício da cidadania.

Com a intenção de ser mais didático para a discussão neste capítulo, optei por transcrever e retomar na íntegra o trecho do documento oficial que trata sobre o que é e o que se espera do princípio ‘estética da sensibilidade’. Segue o trecho para posterior explanação, texto retirado dos Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio. (BRASIL, 1998a, p. 63).

A Estética da Sensibilidade.

Como expressão do tempo contemporâneo, a estética da sensibilidade vem substituir a da repetição e padronização, hegemônica na era das revoluções industriais. Ela estimula a **criatividade**, o **espírito inventivo**, a **curiosidade pelo inusitado**, a **afetividade**, para facilitar a constituição de identidades capazes de **suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente**.

Diferentemente da estética estruturada, própria de um tempo em que os fatores físicos e mecânicos são determinantes do modo de produzir e conviver, a estética da sensibilidade valoriza a **leveza**, a **delicadeza** e a **sutileza**. Estas, por estimularem a compreensão não apenas do explicitado mas também, e principalmente, do insinuado, são mais contemporâneas de uma era em que a informação caminha pelo vácuo, de um tempo no qual o conhecimento concentrado no microcircuito do

computador vai se impondo sobre o valor das matérias-primas e da força física, presentes nas estruturas mecânicas.

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

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

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

A estética da sensibilidade não é um princípio inspirador apenas do ensino de conteúdos ou atividades expressivas, mas uma **atitude diante de todas as formas de expressão**, que deve estar presente no desenvolvimento do currículo e na gestão escolar. Ela não se dissocia das dimensões éticas e políticas da educação porque quer promover **a crítica à vulgarização da pessoa; às formas estereotipadas e reducionistas de expressar a realidade; às manifestações que banalizam os afetos e brutalizam as relações pessoais.**

Numa escola inspirada na estética da sensibilidade, o espaço e o tempo são planejados para acolher e expressar a diversidade dos alunos e oportunizar trocas de significados. Nessa escola, a descontinuidade, a dispersão caótica, a padronização, o ruído, cederão lugar à continuidade, à diversidade expressiva, ao ordenamento e à permanente estimulação pelas palavras, imagens, sons, gestos e expressões de pessoas que buscam incansavelmente superar a fragmentação dos significados e o isolamento que ela provoca.

Finalmente, a estética da sensibilidade não exclui outras estéticas, próprias de outros tempos e lugares. Como forma mais avançada de expressão ela as subassume, explica, entende, critica, contextualiza porque **não convive com a exclusão, a intolerância e a intransigência** (grifos do original).

Como podemos ver a estética da sensibilidade é abordada como um dos fundamentos da educação para o Ensino Médio e que seria capaz de habilitar o sujeito a ter um conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, ainda, estimularia a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, facilitaria a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, permitiria o sujeito a conviver com o incerto e o imprevisível, acolhe e conviveria com a diversidade, valorizaria a qualidade, a delicadeza e a sutileza (BRASIL, 1998c).

Trojan (2004) apontou que a estética da sensibilidade confere as qualidades para um futuro trabalhador ser polido, educado e perspicaz, capaz de compreender o explicitado e, ao mesmo tempo, o insinuado. A educação baseada na estética da sensibilidade seria aquela que não mediria esforços para prover uma formação de sujeitos que saibam articular os conteúdos com a prática, e que possua atitudes compatíveis com a vida em uma sociedade que se pretende democrática, igualitária e sensível. Seria, portanto, incentivadora da reaproximação entre a filosofia, a ética, a política, o fazer científico e a experiência pedagógica humanizadora no cotidiano escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi e é considerada um marco de um determinado momento histórico a partir do qual se apontou o caminho político para o novo Ensino Médio brasileiro. As reformas educacionais que se iniciam nos anos 1980 e as reformas dos anos 90 são caracterizadas pela nova geração de reforma. A ideia de “novo” presente na expressão “Novo Ensino Médio” está diretamente ligada à justificativa que se segue à apresentação do PCN, a saber, o papel da educação na sociedade tecnológica.

O “novo” quer dizer uma mudança em relação à posição anterior. No mundo de mudanças geopolíticas e econômicas se constrói uma dicotomia. Há a velha educação – que não atendia mais aos interesses de adequação para o mundo do trabalho e para o pleno desenvolvimento da cidadania – e uma educação nova que se pretende substituta. Tudo o que faz parte da velha educação ficou associado ao obsoleto. E à nova educação ficou destinada alcançar três conceitos amplos e abertos a muitas interpretações: eficiência, qualidade e equidade. Estas metas servirão para maior adaptação do sujeito ao novo paradigma civilizacional exigido pela sociedade do conhecimento, sociedade pós-industrial ou sociedade da informação, conforme nomenclaturas adotadas nos documentos.

Com o início das reformas a nova LDB muda a identidade do Ensino Médio. Em decorrência da revolução tecnológica uma nova sociedade surge: é a chamada sociedade

tecnológica que tornaria possível a continuidade da inovação. Portanto, é necessário educar as pessoas para esta continuidade. O principal objetivo da formação do alunado passa a ser aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação.

À estética da sensibilidade caberia dar suporte a todas as demandas que uma educação contemporânea precisa ter. Diante de um mundo repleto de mudanças constantes, no qual o incerto e o imprevisível torna-se a única certeza, a estética da sensibilidade se tornou um operador que abarca a capacidade para preparar para essa demanda. Nesta perspectiva, os sujeitos devem ser flexíveis, adaptáveis, capazes de dominar as inovações tecnológicas, por isso, a estética da sensibilidade educa as atitudes, o modo de ser, o comportamento e a sensibilidade das pessoas. Mas como ela poderia educar em espaços que não são os dela, para além do espaço da instituição escolar senão por meio da modulação da subjetividade? Isso só é possível desde que cada um dos sujeitos tenha aderido ao seu mundo o pressuposto nessa concepção de educação.

Esse princípio educacional tem como proposta a superação da fragmentação da realidade, passando a compreender o ser humano de modo holístico, superando pressupostos do positivismo e do cientificismo cartesiano, entretanto, valorizar o estético e a sensibilidade não significa, necessariamente, declarar uma posição crítica frente aos processos de exclusão econômico-social e nem negar as lógicas de massificação no mundo globalizado.

A LDB/1996 foi influenciada diretamente pelos interesses do capitalismo global, portanto, a análise da estética da sensibilidade deve ser de feita de modo cuidadoso, procurando identificar aspectos ideológicos subjacentes. A estética identificada nos documentos educacionais diz respeito, dentre outras coisas, ao desenvolvimento de competências e habilidades específicas para o mundo do trabalho contemporâneo, como apontou Torres (2011). Na contemporaneidade o sujeito para programar e gerir sua permanência no mercado deve ter um amplo domínio de suas competências afetivas.

Os documentos da reforma educacional apontam as novas tecnologias e a centralidade do conhecimento como marcos fundamentais da época contemporânea. Diferentemente das revoluções anteriores, na qual predominava uma aprendizagem para o mundo do trabalho na operação de máquinas e memorizações, a terceira revolução industrial é caracterizada pela predominância de um estilo de aprendizagem do *software* (suporte lógico, processamento, habilidades para responder as demandas de forma rápida). Hoje, o domínio sobre um maquinário bruto é algo menor, valor maior está no conhecimento necessário para fazer o maquinário funcionar.

De modo geral, o mundo tecnológico é apresentado como líquido, flexível, maleável, marcado pela leveza e pela imaterialidade do *software*, o qual passa a comandar as grandes operações na segunda metade do século XX. O *software* promoveu uma nova relação com o tempo e o espaço, encurtando distâncias, aproximando o que antes era remoto, otimizando e racionalizando ainda mais o mundo da produção e da informação. As mudanças ocasionadas no mundo por conta das novas tecnologias exigem uma reorganização da educação bem como redefinem o lugar do ensino técnico e profissionalizante que passa a ter capital importância para a construção das competências então exigidas. Os paradigmas a partir dos quais são reelaboradas as políticas educacionais observam as demandas da atualidade que dizem respeito ao domínio dessas novas tecnologias *softs* necessárias para a entrada no cenário econômico competitivo internacional.

As competências necessárias à execução de uma tarefa laboral acompanham a celeridade das mudanças corridas no mundo contemporâneo. A inovação parece não parar e passa a sensação de que é necessário se movimentar permanente e constantemente na busca por aperfeiçoamento dos conhecimentos. A educação escolar, pelo seu caráter formativo, é o ambiente onde todos depositam a esperança de encontrar os supostos conhecimentos para as incertezas do mundo contemporâneo.

Entretanto, diante de uma sociedade que prima pela celeridade, as competências são transitórias. A liquidez, a obsolescência, a insatisfação, a incerteza são marcas da contemporaneidade. Diante desse contexto, a educação volta-se para o indivíduo, que é colocado como o gestor de seu conhecimento e aprendizagem, pois o novo cenário favorece um processo de virtualização da educação, isto é, os formandos, por si próprios, devem estar preparados para fazer face à defasagem de seus conhecimentos e de suas competências preparando-se para lidar com aquilo que ainda não existe. O indivíduo deve aprender a aprender.

Como afirmado, para o sujeito acompanhar as mudanças no mundo atual deve, por meio da sensibilidade, desenvolver suas capacidades afetivas, física, cognitiva, ética, que lhe servirão para lidar com o inusitado e as novas tecnologias *softs*.

De um modo geral, a enunciação da sensibilidade como princípio educacional indica a ruptura para com um paradigma anterior. A reforma educacional dos anos 1990 no Brasil conjectura novos fundamentos e talvez se possa afirmar que a estética da sensibilidade seja compreendida como um dos mais importante deles para atender aos novos desafios lançadas pelas evoluções tecnológicas que têm impactado significativamente o conhecimento humano.

É possível perceber que a estética da sensibilidade não veicula uma função bem definida, às vezes é propagandeada como valor, princípio e fundamento e outras vezes é difundida como atitude e procedimento. Na retaguarda da estética da sensibilidade deposita-se diversos temas aleatórios. De acordo com Torres (2011), ao se percorrer os documentos que tratam da estética da sensibilidade é possível observar que ela pode ser compreendida como uma espécie de faculdade que permitiria reunificar esferas da vida dilaceradas pela racionalidade instrumental (pela tecnociência), um amálgama que possibilita religar os mundos heterogêneos do conhecimento, da ética e da política num todo orgânico.

A educação escolar, diante da nova realidade contemporânea, não poderia pretender abarcar um mundo tão complexo encerrando-se em si mesma. Sozinha a educação não pode mais dar conta dos vários mundos que são solidificados para logo em seguida serem liquidificados.

Diante da mudança no ritmo e estilo de vida contemporâneo, das modificações emocionais e cognitivas promovidas pelo *marketing*, pela interatividade das redes sociais, jogos eletrônicos, etc., a estética da sensibilidade poderia ser compreendida como uma tentativa de defender a unidade que se dissipa, como se fosse uma espécie de princípio integrador, do caótico e da fluidez, um aglutinador que tenta homogeneizar a fragmentação presente no mundo contemporâneo.

Diversas dimensões podem ter a estética como princípio inspirador no mundo contemporâneo devido à generalização estética, presente na cultura ocidental sob a égide do capitalismo atual. Esse processo de generalização do estético deve ser compreendido como um agenciamento abusivo da sensibilidade por parte do capitalismo avançado que incorpora procedimentos e atitudes geralmente associados ao campo artístico.

O capitalismo negocia a sensibilidade, capturando os afetos, paixões, instintos, pulsões, através da “nomeação” (formação) de um especialista que passa a ser, ao mesmo tempo, aquele que estuda e produz: o trabalhador e o pensador; porque o produto agora é uma ideia e a ideia um produto. Designers, arquitetos, marqueteiros, influenciadores, decoradores, estilistas, *promoters*, *personal trainers*, *coachings* recomendam uma diversidade de afetos e pulsões capazes de suscitar desejos, vontades, sonhos. O trabalho destes especialistas é formatar a sensibilidade para vendê-la no mercado.

Diante da relação entre cultura e tecnociência, a educação entra em contradição com seus pressupostos em parte ligados, ainda, aos ideais iluministas. Não se pode deixar de levar em conta que a educação pode se tornar cúmplice do mal-estar na cultura. Hoje a educação está entrando em contradição com os pressupostos iluministas ainda presentes em seus fundamentos pois ela

está aderindo aos pressupostos do capitalismo avançado. Para Lyotard (1993), o desenvolvimento das tecnociências tornou-se um meio de aumentar o mal-estar, e não de o apaziguar.

Nunca a descoberta científica ou técnica foi subordinada a uma procura com origem nas necessidades humanas. Foi sempre movida por uma dinâmica independente daquilo que os homens podem pensar que é desejável, proveitoso, confortável. É que o desejo de saber-fazer e de saber é incomensurável relativamente ao benefício que se pode esperar do seu crescimento. A humanidade sempre esteve atrasada relativamente às capacidades de compreender, as ideias, e de agir, os meios, que resultam das invenções, das descobertas, das pesquisas e dos acasos. (LYOTARD, 1993, p.103).

Tem-se por um lado a racionalidade e a insistência na formulação de diretrizes e parâmetros pautados nos conceitos de beleza e justiça, autonomia e emancipação, razão e sensibilidade, ainda presentes na educação por meio da ideia de uma estética como princípio integrador e articulador da heterogeneidade, como consenso, organicidade, onde todos os elementos da vida se comunicariam de modo eficaz. E por outro lado, há o desejo de atualidade marcado pela integração às novas tecnologias cuja marca é justamente a dispersão e a heterogeneidade.

Ao eleger um princípio educacional como o da estética da sensibilidade indica-se talvez o desejo de encontrar um meio termo, um justo meio entre a completude e a autonomia frente ao mundo. Porém, ao mesmo tempo que se propõe compreender e educar para o mundo contemporâneo, essa educação, ao insistir em modelos totalizantes, entra em contradição com os pressupostos dessa contemporaneidade: fragmentação, plasticidade, fluidez, imaterialidade. Trata-se da emergência de uma nova concepção de educação que tem como um dos princípios a ideia de uma nova sensibilidade que cumpriria a função de agenciar afetos, paixões, desejos, instintos, pulsões a fim de educá-las para os desafios do mundo contemporâneos.

O mundo contemporâneo passa por uma transformação tecnológica que converte a tecnociência em aliada do capitalismo. O mundo do trabalho foi alterado assim como a relação das pessoas com o conhecimento, o modo de se conhecer as coisas e essa mudança é sem dúvidas uma alteração do *modus percepiendi* dos homens. E por ser uma mudança na forma como se percebe e se conhece o mundo as pessoas precisam ser educadas para lidar com esse mundo inusitado. Isso quer dizer que o estético se generaliza. O sensível no mundo contemporâneo se tornou valioso em função do processo de reestruturação do capitalismo – que transforma a sensibilidade, os afetos, paixões, pulsões, em mercadorias. Por isso se vê a necessidade de haver subjetividades sensíveis adequadas às causas da contemporaneidade. Atualmente, pensa-se a

estética para além do território da arte, porque o mundo e a vida se estetizaram, a arte se alastrou na epiderme da vida. Quase tudo pode ser arte; quase todos podem ser artistas.

Portanto, é possível reconhecer que a escolha da estética como um dos princípios que fundamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais está introduzida num processo superior; esta é uma era na qual a educação passa a ser investida por esse processo de estetização generalizada. Para Torres (2011) o desejo das vanguardas em parte se cumpre: a arte disseminada na vida. Em parte, o terror também se cumpre: a captura da arte e da estética pelo poder sobre a vida.

Ao longo do século XX, vimos o surgimento das vanguardas heroicas com todo seu ideal utópico e revolucionário, seu poder de negatividade – negatividade entendida como o poder ou a disposição de fazer frente ao que está dado, ao *status quo*. Observamos também o lento, e ao mesmo tempo, rápido esboroamento das vanguardas e a perda de seu ideal utópico que coincidem com uma captura, uma estratificação burocrática que teria subordinado a arte aos meios de gerenciamento do capitalismo convertendo-se, deste modo, em um dos seus principais dispositivos. (TORRES, 2011, p. 24)

O processo de estetização apareceria como um poderoso dispositivo governamental, a sensibilidade teria sido colonizada – e ao mesmo tempo constituída – por sistemas de administração, tornando-se um dispositivo de gerenciamentos da vida. A generalização do estético diz respeito a violação do estético na cotidianidade e à consequente adesão de toda uma população aos dispositivos de cooptação afetiva.

Os documentos da educação colocaram a estética como uma concepção de que sensibilidade e a arte seriam os mensageiros da transformação da vida mediante o capitalismo avançado. Assim, pode-se pensar que a educação, ao tomar a estética como princípio axiológico, pode muito facilmente fortalecer os princípios do capitalismo avançado, funcionando, inclusive, como uma tecnologia que fornece ao sistema aquilo de que ele precisa para lidar com os desafios do mundo contemporâneo.

Ao se estetizar a vida cotidiana, vários mundos são oferecidos, diversas possibilidades de mundos mais seguros e felizes. É um mecanismo de regulação. A vida é uma fonte interminável para o sistema capitalista. Viver, no contexto do capitalismo avançado (cognitivo, afetivo, estético) é inventar modos de vida. A política, o capitalismo e a educação são estéticos porque todos se estruturam em torno da invenção de mundos e dos sujeitos que viverão nesse mundo. A estética intenta conciliar política, educação e capitalismo.

Boltanski e Chiapello (1999) mostram que o capitalismo incorpora tudo aquilo que fazia parte, outrora, do universo das artes. A esse fenômeno eles chamam capitalismo estético. Se a estética da sensibilidade propõe como paradigma para a educação aquilo que, historicamente,

pertence ao território da arte, então a reforma educacional está propondo como fundamento da educação aquilo que é fundamento também do capitalismo. Assim, um dos principais fundamentos dessa nova concepção de educação é justamente aquilo que fortalece e reestrutura o capitalismo avançado: invenção e criação, flexibilidade e fluidez, capacidade de lidar com o inusitado, beleza, delicadeza, pluralidade cultural, saber conviver - características marcantes significativas da estética da sensibilidade.

É possível pensar que uma pessoa tem potencialidades diante de um conjunto de habilidades a serem criadas, e que a educação poderá desenvolver essas habilidades e competências, por isso a pessoa é convocada a se construir. O sujeito está diante de várias capacidades, de faculdades, de potencialidades e a ele é dada a possibilidade de se “bricolar”, montar, construir-se conforme a situação, mesmo sendo inusitada. Trata-se, portanto, de um jogo onde as competências e habilidades funcionam como blocos de conexão. O sujeito é criado na medida em que joga. E quanto mais joga, mais ele experimenta, num processo de se fabricar a si mesmo por meio da experimentação.

Para Torres (2011), o jogo contemporâneo de se fabricar a si mesmo poderia muito bem ser chamado de “a bricolagem de si”: a lógica da subjetivação pressuposta por essa nova concepção de educação, pautada dentre outras coisas na estética, é a da montagem. A educação pode ser assim compreendida como uma tecnologia de modulação a serviço de uma política que produz mundos por meio do agenciamento da afetividade. O jogo atualiza habilidades e competências conforme exigências eventuais, referentes a situações parciais, dadas a cada vez, e nunca numa totalidade. Trata-se da produção de uma subjetividade cujo traço talvez mais marcante seja a plasticidade que possibilita ao sujeito criar-se e inventar-se permanentemente. O que hoje se vê é invisível: fluxos informacionais e informações numéricas (*bits*).

Essa é a nova “matéria” do capitalismo, o imaterial. O capitalismo investe cada vez mais nos processos próprios da dimensão estética, ligados ao trabalho do artista. A vida se estetizou, a empresa se estetizou e disseminou a lógica da empresa por todos os cantos, inclusive na educação. Os produtos são formas de vida. Formas de vida são produtos. Mapear, controlar e monitorar formas de vida, desejos, afetos. Não seria isso que, intencionalmente ou não, ocorre quando a sensibilidade se torna princípio educacional? Quanto mais a educação passa a ser investida por esse processo de generalização do estético mais é necessário que se conheça o que é que constitui o homem como sujeito da sensibilidade. Trata-se de um desafio para a educação atual: de lidar com potencialidades, virtualidades, quando essas são as grandes mercadorias do

capitalismo avançado. Criar e inventar, ser um sujeito sensível, nos libertam e possibilitam resistir ou nos lançam ainda mais no âmago do capitalismo?

Portanto, o capitalismo estético cria nos sujeitos a necessidade de inventar modos de ser, de experimentar a vida, de se portar diante dela, formas de se inventar, cria as próprias linhas de fuga, para que se possa aderir o mundo. O capitalismo estético quer que se compre um mundo, ainda que provisório, mas que o sujeito se sinta pertencente a um grupo, a uma tribo, por isso tantas comunidades virtuais: *facebook*, *myspace*, *flickr*, *instagram*, *WhatsApp* entre outras.

A nova concepção de educação proposta na reforma educacional dos anos 1990 mostra que ela se concilia a um *ethos* que pressupõe uma outra sensibilidade. Deseja-se que a sala de aula/plateia seja estimulada que venha a consumir educação como um serviço. Na sociedade de controle não se convence o aluno pela brutalidade ou de outros dispositivos disciplinares, mas pela modulação dos afetos. Trabalhados eles podem modular vontades, desejos, condutas. Quanto mais adesões, mais os homens fornecem os dados de que o sistema necessita para controlar. Os dispositivos eletrônicos podem ser ao mesmo tempo dispositivos de controle e dispositivos de resistência.

Após analisar as características que são conferidas ao princípio axiológico, é possível relacionar a ideia de estética da sensibilidade veiculada nos documentos legais com as competências e habilidades. É laboriosa a compreensão das noções de competência e habilidades contida nos documentos da reforma. Talvez porque escape do vocabulário administrativo para a educação, essas categorias permitem diversas definições. Uma das mais utilizadas no âmbito da educação é a de Perrenoud (1999), que define competência como sendo a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via-de-regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos.

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Através das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências. (PERRENOUD, 1999, p.7)

Outra aceção de competências e habilidades encontra-se no documento que regulamenta o Enem – Exame Nacional do Ensino Médio. Na matriz de competências e habilidades, encontramos a seguinte definição:

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Através das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências. (INEP, 1999).

Nos dois exemplos a educação tem um prestígio fundamental na sociedade contemporânea uma vez que a escola, em todos os seus âmbitos, deve estar atenta às questões do contemporâneo e suas demandas pelo novo.

Os documentos apontam para uma cisão entre a “educação para a sociedade tecnológica” e a educação de postura “tradicional” de uma escola distanciada das mudanças sociais. De modo que,

[..] uma nova concepção curricular para o Ensino Médio...deve expressar a contemporaneidade e, considerando a rapidez com que ocorrem as mudanças na área do conhecimento e da produção, ter a ousadia de se mostrar prospectiva. (BRASIL, 1999 p.13).

Qual contemporaneidade exatamente um currículo deve expressar? A sociedade tecnológica, contemporânea, é marcada pela velocidade do progresso científico e tecnológico e da transformação dos processos de produção e se opõe às sociedades tradicionais marcadas pela estabilidade das organizações política, produtiva e social. O novo arranjo social propiciado pelo processo de industrialização crescente – primeira, segunda e terceira revolução industrial – coincidiria com a passagem daquilo que Foucault (1995) denominou “sociedade disciplinar” para um outro tipo de configuração, a saber, a sociedade de controle. Segundo ele,

[...]a disciplina é o processo técnico unitário pelo qual a força do corpo é com o mínimo ônus reduzida como força “política”, e maximalizada como força útil. O crescimento de uma economia capitalista fez apelo à modalidade específica do poder disciplinar. (FOUCAULT, 1987, p. 244)

A estética padronizada, taylorista-fordista, da era das revoluções industrial seria a estética da “sociedade disciplinar” marcada pela austeridade, pelo peso, pelo padrão, marcada por uma tecnologia disciplinar em que a visibilidade permanente é imposta aos mais diferentes espaços de confinamento presentes na fábrica e na escola correspondem àquilo que os PCNs chamam de estética da padronização.

Nos PCNs são abordados aspectos do mundo do trabalho e da necessidade de mudança, pois o modelo rígido (*hard*), padronizado, não serve mais. Na sociedade disciplinar é preciso

disciplinar o corpo, e umas das instituições que desempenham essa tarefa de modo efetivo são a fábrica e a escola – os corpos são vigiados constantemente no espaço que ele ocupa. Seus gestos são educados para desempenhar uma cadência ritmada e eficaz, automatizando-se. A “estética da sensibilidade” é colocada na educação com a missão de adaptar as gerações para as mudanças da sociedade disciplinar para a de controle. Os corpos devem ser reeducados para as novas normas e valores desse mundo transformado pela terceira revolução tecnológica.

É isso que se pretende com a estética da sensibilidade: reeducar o corpo para que possa suportar e ser útil às mudanças proporcionadas pela terceira revolução industrial. A reforma do ensino e a consideração da estética tem por objetivo a atualização das relações de poder sobre o corpo. Um corpo reeducado para este novo mundo é um corpo que representa o poder. A economia e os processos de reestruturação do capital geram novas reivindicações e necessidades sobre o corpo que deve ser também reestruturado, reinventado. O problema é que a técnica prossegue fugaz: como é então que se vai fazer o corpo acompanhar a velocidade das transformações cibernéticas sem que se transforme este corpo cibernético? Naturalmente o organismo dos homens não possuiriam a estrutura e velocidade necessárias para acompanhar a progressão cibernética com que a técnica hoje avança.

Nunca a descoberta científica ou técnica foi subordinada a uma procura com origem nas necessidades humanas. Foi sempre movida por uma dinâmica independente daquilo que os homens podem pensar que é desejável, proveitoso, confortável. É que o desejo de saber-fazer e de saber é incomensurável relativamente ao benefício que se pode esperar do seu crescimento. A humanidade sempre esteve atrasada relativamente às capacidades de compreender, as ideias, e de agir, os meios, que resultam das invenções, das descobertas, das pesquisas e dos acasos. (LYOTARD, 1993, p.103).

Necessita-se de um corpo instantâneo que se modele na velocidade característica da revolução tecnológica, mesmo que isso não seja possível o ser humano tem a tendência de ir além do seu limite – além dos limites de razão e sensibilidade – resultando num colapso do humano frente ao mundo que ele criou. Ou a integração do humano com o inumano. No caso da integração não se deve esquecer que a técnica continuará seu progresso e isso exigirá a cada vez uma reestruturação do humano para continuação do processo de integração. Isso significaria que a cada passo dado, o homem se tornaria menos humano.

A contemporaneidade é um território em que o capitalismo encontra as condições de possibilidades para o agenciamento da sensibilidade que passa a ser investida como dispositivo da biopolítica. A dimensão estética, não mais restrita ao território das artes é usada como estratégia de produção e circulação do capital. A estética está ligada à biopolítica uma vez que,

desde seu nascimento, podemos pensá-la como um investimento do poder sobre o corpo, produzindo configurações sensíveis convenientes a uma determinada sociedade.

Uma nova categoria, segundo Hardt (2006), é criada no mundo contemporâneo, a do trabalho imaterial: a informação, o conhecimento, as ideias, as imagens, os relacionamentos e os afetos. Ao gerenciar os gostos, os desejos, os sonhos, como componentes importantes do mundo do trabalho, logo, toda a vida do trabalhador passa a ser dominada, inclusive aquilo que há de mais profundo. A produção de subjetividades, modos de ser e estar, formas, estilos de vida, relações interpessoais é resultado da cooptação da estética pelo capitalismo e, conseqüentemente, de seus efeitos na vida psíquica.

O gerenciamento de tudo isso é biopolítico, porque passa a ser uma preocupação dos documentos oficiais e com isso o que está em causa não é o gerenciamento de um indivíduo apenas, mas sim, de toda uma população. Manipulação e gerenciamento do poder criativo, da sensibilidade, da afetividade articulada em rede, na medida em que cada qual, “espontaneamente”, dispõe de sua vida afetiva, à medida em que histórias, dramas, romances, tem um potencial de mercadoria, podem se tornar produtos da noite para o dia. As vidas são expostas em sites como *facebook*, *instagram*, entre outros.

As competências e habilidades requeridas pelo atual processo de reorganização da produção dizem respeito à “criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas (que) serão cada vez mais importantes, comparadas à repetição das tarefas rotineiras. Portanto, no lugar da disciplina (da sociedade disciplinar) tem-se a capacidade de aprender, criar, formular, a flexibilidade, a capacidade de se adaptar, de suportar o incomensurável e o inusitado. Nesta nova sociedade o que está em causa não é a conformação, a disciplina e a obediência, mas a capacidade de pesquisar, buscar informações, selecioná-las e analisá-las. Isso numa sociedade baseada na disciplina e na obediência parece impossível uma vez que a obediência pressupõe sujeição à ordem e à rotina.

O movimento de estetização no qual os documentos da reforma educacional se inserem faz parte de um processo muito mais amplo; o de estetização das relações de trabalho. O estético passa a se referir ao flexível, ao intuitivo, emotividade, subjetividade, confiança, hospitalidade, qualidade de vida, pluralidade cultural, desestruturação do tempo e do espaço, virtualidade.

Um problema permanente na reforma educacional é o de conseguir oferecer uma educação que possa abranger o ensino profissionalizante e a educação para o trabalho. Percebe-se cada vez mais similaridade entre escola e empresa por conta da revolução tecnológica e da reestruturação produtiva com o conhecimento como elemento central.

O “Parecer CNE Nº 16/99 – CEB é o que trata mais explicitamente das “*Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico*”, também regida pelos princípios estéticos, éticos e políticos. O Parecer afirma que “é pelos valores estéticos que convém iniciar quando se trata de buscar paradigmas axiológicos para práticas – no caso deste parecer, a prática institucional e pedagógica da educação profissional.” (BRASIL, 1999, p. 176)

Afirmar os valores estéticos que devem inspirar a organização pedagógica e curricular da educação profissional é afirmar aqueles valores que aqui devem impregnar com maior força todas as situações práticas e ambientes de aprendizagem. Desenvolver a habilidade de administrar a complexidade e a descontinuidade do mundo contemporâneo, tornando suportável a vida diante da incomensurabilidade é propriamente desenvolver a estética da sensibilidade. Em tempo de globalização, a diversidade é marcada pela descontinuidade, pela dispersão caótica, ruído, velocidade, superficialidade, moda.

Os sistemas de produção que requerem a sensibilidade como princípio, requerem também a inteligibilidade e a racionalidade. Parece que se requer uma sensibilidade que fosse capaz de lidar com a mais infinita sutileza: aquela que se encontra justamente no não-sensível e que, portanto, só poderia ser uma “sensibilidade inteligível”, uma sensibilidade que se refere, antes de tudo, não ao imediato, mas ao mediado pelas novas tecnologias. Mas as mediações tecnológicas dependem do cálculo na medida em que se necessita de um chip para processar informações; necessitam do domínio de línguas, culturas, idiomas etc.... para a construção de uma campanha publicitária. Uma sensibilidade assim descrita só poderia ser uma competência.

Embora o Parecer 15/98 justifique sua posição frente à inovação tecnológica dizendo que a educação não pode ser reduzida a “um mero instrumento da economia” e, por conta disso, enfatize a importância dos afetos e da criatividade no ato de aprender, ainda assim é importante notar que a estética da sensibilidade – o campo específico por onde se dá a entrada do afeto e da criatividade – é pensada no âmbito da terceira revolução industrial, sendo pois, praticamente impossível pensar a estética dissociada do âmbito da economia. Sendo assim, é necessária a ligação, ou melhor, estabelecer relações entre campos diversos como o que diz respeito à economia e o que diz respeito à educação.

Não é a estética que vai introduzir o afeto e a criatividade para mudar o mundo do trabalho; mas, isto sim, o afeto e criatividade, o espírito inventivo e a delicadeza, a capacidade para lidar com o inusitado e com as nuances é que serão demandas do novo cenário da produtividade. Todas essas qualidades subordinam-se aos ideais de reestruturação da

produtividade. Daí é muito fácil associar tais características com as da chamada pós-modernidade marcadas pelo signo da revolução informática advinda da tecnociência.

O significado de ‘adquirir laborabilidade’ é desenvolver determinadas habilidades que tornariam os indivíduos capazes de apreender sinais e intuir direções. A estética da sensibilidade seria uma das competências para a laborabilidade presentes num cenário em que a reforma educacional tem de dar conta do desafio da educação profissional, uma vez que é por meio dessa que será possível evitar a marginalização do país frente o cenário internacional.

A reforma educacional atualiza as necessidades de adaptação da sociedade para atender as demandas dos novos paradigmas da contemporaneidade como o das noções de competência e habilidade. A revolução tecnológica, responsável por mudanças no conhecimento e meio de produção foi ponto central para alavancar as reformas para que o país não fique à margem no novo cenário econômico mundial. É necessário dominar essa tecnologia, o que se faz por meio de programas eficazes de educação, uma educação para as novas tecnologias da qual dependem os novos meios de produção.

A aquisição de competências e habilidades para competitividade passa a ser confundido com cidadania. Nesta circunstância, o aprender não significa mais acumular conteúdos: aprender está ligado ao desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas às diversas áreas do conhecimento humano. Dentre o conjunto de competências encontram-se as competências para a laborabilidade sendo a estética da sensibilidade uma delas. A estética da sensibilidade é apresentada como um dos fundamentos. Se ela é uma competência para a laborabilidade, então, ser competente para o trabalho é o que está em questão. Ser competente para o trabalho é a condição necessária para que o educando possa inserir-se no mercado de trabalho que agora exige, mais do que qualquer outra coisa, a capacidade de aprender a aprender, isto é, a capacidade de conduzir sua própria formação. Desenvolver essa competência é, portanto, uma questão ética, política e econômica.

Incluída como um saber sobre o sensível a estética da sensibilidade foi colocada como eixo norteador da reforma educacional, visto que, pelo fato de ter como objeto a experiência sensível, a produção de mundos, a fabricação de subjetividades, a estética seria o campo de significação equipado para tratar da problemática das novas sensibilidades propiciadas e requeridas pela nova sociedade tecnológica. O objetivo, portanto, é de promover um processo de estruturação de uma “nova sensibilidade” requerida pela experiência tecnológica. Portanto, seria necessário aprender, compreender, entender, operar essa nova sensibilidade requerida pelo

mundo. Essa nova sensibilidade implicaria em mudanças significativas nos afetos, nas emoções e paixões.

Criar um mundo é produzir também o sujeito que vai trabalhar na feitura desse mundo. E esse sujeito passa a ser forjado já na escola que se confunde cada vez mais com uma empresa, na medida em que cada aluno passa a ser também um colaborador da sociedade do conhecimento. Cada sala de aula, cada escola, cada cérebro, cada afeto, cada emoção de cada um dos indivíduos dessa sociedade do conhecimento passa a ser conectada por meio da comunicação – exaltada cada vez mais como uma das grandes competências da atualidade. A escola, portanto, utiliza a mesma linguagem da empresa.

O regime da contemporaneidade correspondente à sociedade de controle, ocasiona uma sensibilidade diferente do modelo da sociedade disciplinar, na qual o corpo deveria ser moldado. Nessa nova era, a do controle, a necessidade é de modelar o sentimento, a subjetividade e as sensações.

A teoria do capital humano considera o ser humano como algo lucrativo. Nesse sentido, humano tem valor como uma mercadoria: vale mais quanto mais incrementado ele for, vale conforme seu diferencial. Cada humano passa a ser considerado uma empresa, cada humano é agora gerente de si mesmo, responsável por seu ingresso e permanência no mercado. O discurso da qualidade coloniza a alma das pessoas que passam a vida correndo atrás de cursos, formações continuadas, uma busca contínua por melhorar a si: sua aparência, vocabulário, capital social, referências culturais. A ISO 9000 e outros sistemas de qualificação são incorporados à nova sensibilidade própria do atual regime de máquinas que produzem um novo *ethos*⁴ que é incorporado por meio de diretrizes para a condução da alma, daquilo que é mais íntimo no ser humano e que, não obstante, não lhe pertence.

O trabalhador contemporâneo é um eterno aprendiz e isso exige dele novas competências. Para se adquirir novas competências e habilidades é necessário transformar a escola que até então preparava para um determinado regime de máquinas. Mas, a educação é regida pelos dispositivos da Lei – para se promover reformas educacionais é necessário, portanto, mudar também os dispositivos dessa Lei e essa mudança envolve ideologias, mobilização de interesses de setores, demais quesitos.

A sensibilidade é um dos pontos que vem sendo valorizado, porém, uma sensibilidade adaptativa, se assim posso dizer, pois num mundo de mutações tecnológicas aceleradas o

⁴ Característica em comum a um grupo de indivíduos pertencentes a uma mesma sociedade. Fonte: Dicionário Online de Português, Aurélio.

conceito e os padrões pelos quais se aquilata a qualidade do resultado do trabalho estão também em constante mutação. Adquirir laborabilidade nesse mundo é apreender os sinais da reviravolta dos padrões de qualidade e é, inclusive, intuir sua direção. Um exemplo disso pode ser encontrado na diferença entre o conceito de qualidade na produção em larga escala e na tendência contemporânea de produção que atenda a nichos específicos de mercado para oferecer produtos ou serviços que sirvam a segmentos determinados de consumidores.

Enfim, essa sensibilidade para perceber as demandas de mercado é bem distinta das sensibilidades relacionadas à convivência, as questões de ordem ética e estética do ser humano. Em suma, vale a pena pensar sobre a sensibilidade para compreender a junção da estética com a sensibilidade.

2.2 O domínio da sensibilidade

A sensibilidade passa a ser concebida como uma forma especial de conhecimento, característica dessa época. Pode-se dizer que a sensibilidade sempre foi tecnicamente mediada, o que significa dizer que o modo como se percebe, o modo como se sente o mundo não é algo natural, mas um conjunto de técnicas/práticas/dispositivos constituintes do sujeito sensível num determinado lugar e tempo. O regime de sensibilidade de uma época pode ser compreendido como o conjunto de fatores determinantes da sensibilidade, como por exemplo, os modos de vida, o pensamento sobre as formas de ser e estar no mundo, as condições materiais e técnicas de uma época, assim como questões que se poderia chamar de espirituais, como o sistema de crenças, valores, as emoções, os afetos.

Mário Pedrosa (1975) em seus textos “*A problemática da Sensibilidade I*” e a “*Problemática da sensibilidade II*”, faz uma crítica ao conceito de sensibilidade que geralmente está associado como contraparte da racionalidade. Segundo o autor, ao tratar de modo superficial esse conceito pode-se acarretar sérios problemas quando utilizado no universo das artes, e mais além, vê-se a problemática da sensibilidade ser utilizada na área da educação, acarretando inclusive os mesmos perigos da superficialidade. Retomar a problemática da sensibilidade e as questões de fundo presentes nos PCNs se mostram oportunas para refletir o objeto desta pesquisa. Ir a fundo é pensar como os documentos da reforma educacional dão margens para atualizar ou reescrever a problemática da sensibilidade em educação que se estende para além do artístico e do estético, para mergulhar no campo da moral e da ética.

Ocorre que, por conta das novas tecnologias, o mundo passa por um processo de redefinição da sensorialidade, de modo que um processo de reestruturação, de reforma, mudança ou revolução na educação deveria levar em consideração os novos regimes de sensibilidade. Esse cenário exige uma série de respostas que, antes de serem respondidas, exigem que as perguntas sejam constantemente reelaboradas de acordo com a problemática em voga, ou seja, qual o papel da estética mediante novos paradigmas educacionais?

A estética da sensibilidade se insere numa longa tradição que durante muito tempo insistiu na “insuportável formulação, segundo a qual a razão seria dessecante, esfriadora, assassina da sensibilidade e da emoção” (PORCHER, 1982, p. 17); como se as categorias da estética da sensibilidade - leveza, delicadeza, sutileza - fossem naturais, porém estas são, em seu princípio axiológico, categorias culturais.

O imediato é, na verdade, mediado, a sensibilidade é construída, o talento pode ser formado, a inspiração adquirida, a emoção preparada, o dom não passa de uma maneira de denominar provisoriamente um processo que não é misterioso mas que não sabemos ainda explicar. (PORCHER, 1982, p.15).

No ensino de artes, por exemplo, onde talvez ocorra a maior incidência dessa concepção, a dimensão crítica de uma educação estética diria respeito à aquisição de

[...] um certo número de ferramentas intelectuais e técnicas que nenhuma espontaneidade permite dispensar. A educação não tem como criar uma oposição entre o que é sentido e o que é concebido, entre a sensibilidade e a inteligência, a emoção e a razão. O importante é que os dois planos se complementem mutuamente. Implantar a monarquia de um desses termos, qualquer que ele seja, é perder o fio da meada. (PORCHER, 1982, p.22).

A arte se constitui como um campo que constituiu historicamente como campo privilegiado da estética. Associando a arte e a estética da sensibilidade, observa-se a insistência no modelo que toma a arte como paradigma. A idealização da estética e da arte como “modelos de uma nova sociedade” se torna ainda mais forte quando mediante a chamada “crise dos paradigmas” se imputa à ciência e à racionalidade parte da responsabilidade pelas mazelas em que o pensamento e a humanidade se encontram.

Os documentos não tratam sobre a formação ou educação da sensibilidade ou do sensível, apenas toma como pressuposto que o contato com palavras, os sons, as cores etc., desenvolveriam a sensibilidade. Deste modo, embora apareçam como distintos, o estético e o artístico, parece que uma educação estética seria possível então a partir do contato com a disciplina arte. Porém, é preciso lembrar, o estético não se subsume ao artístico. Todas as aulas que lidam com o sensível

e a sensibilidade perpassa por todas as atividades humanas, inclusive a ciência acusada de falta de sensibilidade.

O instituído é sempre coerente com a implantação e manutenção da ordem de uma determinada classe. Nos PCNs, talvez a ordem vigente seja a do capitalismo avançado e de seu processo de reestruturação frente ao trabalho imaterial.

Desde pelo menos o século XVIII, a questão da sensibilidade é um problema. O que o capitalismo em seu estágio atual faz é capturar, agenciar e modular as sensibilidades em favor de sua recomposição, convertendo-as em bens, produtos, mercadoria como outra qualquer. A educação passa a ser acometida por esse modelo de formatar as sensibilidades porque é o momento em que a reestruturação do capital necessita de novas formas de compreender e sentir o mundo.

A concepção de estética atribuída pelos documentos se dá a partir da afirmação do seu oposto, ou seja, sua condição depende da existência de um outro que ela tem de negar para se auto afirmar. Ela é abstrata porque não se refere a nenhum sentido em especial. A sensibilidade é dada como o oposto da racionalidade.

O conceito de estética, se construído, se faz mediante a operação de opor dois elementos. Sob esse aspecto, a “estética da sensibilidade” se faz conceituar a partir da oposição à “racionalidade de uma estética taylorista”. É, pois, impossível pensar uma estética da sensibilidade sem pensar a “racionalidade taylorista da estética da padronização”. Para que possa se sustentar, a estética da sensibilidade é obrigada a conceituar aquilo que ela não é, conferindo identidade àquilo que ela não é.

É possível observar, então, que a estética da sensibilidade depende da continuidade de seu oposto, ainda que seja para dominá-lo. Posso apontar, portanto, que é instaurada nos documentos uma oposição imposta pela exclusão: onde há sensibilidade, ali a racionalidade instrumental não deve estar e vice-versa.

A estética como um fundamento educacional redireciona o que aprender para como se deve aprender. A estética da sensibilidade como princípio educacional irá modular as subjetividades de modo que a sensibilidade dos alunos seja educada de acordo com os interesses do capitalismo, uma vez que a educação está cooptada pelo sistema. Que sensibilidade queremos que nossos alunos desenvolvam ou construam? E outra pergunta necessária: o que é uma educação do sensível para a qual uma geração inteira deveria ser preparada? Ou, ainda, uma questão ética: que direitos temos nós de educar a sensibilidade dos outros, educá-las para quê?

A estética enquanto princípio que se propõe reintroduzir a sensibilidade, a leveza e a delicadeza são dispositivos que tem por finalidade produzir efeitos sobre os corpos, sendo capaz de operar mudanças efetivas sobre a comunidade escolar.

O surgimento do saber sensível e da sensibilidade é possível porque a época atual oferece condições necessárias para isso, como a implantação de um programa para a educação do sensível nas escolas, empresas, cidades, governos. A sensibilidade passa a ser racionalizada, calculável e, embora cooptada quase que imediatamente através dos planos de gerenciamento e do controle informacionais, é válido observar que a nova sensibilidade poderia promover também novas formas e estilos de resistência e processos de subjetivação.

Há, nos documentos da reforma educacional, a intenção de agenciamento da sensibilidade, dos afetos e paixões deixando para a tecnologia a responsabilidade não apenas pela educação dos sentidos, mas, ainda mais, pela transformação, ou ainda, modulação dos sentidos, porém, o que acontece com a sensibilidade e com os sentidos no mundo contemporâneo?

O sujeito não se dispõe de um aparato biológico, psíquico, emocional sólido suficiente para ter boa relação com “àquilo que chega” por meio da tecnociência. Parece que quanto mais as tecnologias avançam, mais aparecem os problemas em relação a sensibilidade requerida pela velocidade das mudanças, pelo baralhamento dos sentidos, desestabilizados pelos novos regimes de percepção e concepção do mundo como, por exemplo, a dita realidade virtual. Ao vivenciar esse caos tem-se o sentido (*aesthesia*) e a anestesia o que impulsiona novos processos de subjetivação.

Para melhor compreensão da *aesthesia*, passo para o terceiro capítulo para pensar o que seria a estética da sensibilidade na sua raiz etimológica e no sentido filosófico.

CAPÍTULO 3

A ESTÉTICA NA FILOSOFIA CLÁSSICA: BAUMGARTEN, KANT E SCHILLER

Neste capítulo, abordo aspectos do conceito de estética na Filosofia clássica para compreender sua origem e seu sentido inicial com o intuito de pensar possível conceito para a ‘estética da sensibilidade’ na Filosofia da Educação. Foi possível apresentar no capítulo anterior que o fundamento da estética da sensibilidade ficou vago, um operador vazio, embora muitas vezes esse pudesse ser também o objetivo na sociedade atual, que seria esvaziar sentidos.

É necessário compreender o porquê do estético ter autonomia em relação ao artístico, e compreender essa distinção, uma vez que o campo de constituição apresenta o artístico e o estético justapostos, mas nunca como sinônimos. O estético nos documentos da reforma é, inicial e genericamente, compreendido como tudo aquilo que se refere à sensibilidade, diz respeito não apenas ao artístico, mas a tudo que envolve percepção, sentimento, afeto: objetos, sonoridades, formas, linhas, cores variadas, sentimentos, emoções, intuição, criatividade, delicadeza.

Recapitulando os conceitos clássicos da Filosofia, e consequentemente da Filosofia da Educação, resgata-se aqui o que é estética. A palavra estética de origem grega (*aisthesis*) significa percepção, sensação, sensibilidade, apreensão pelos sentidos. A estética é uma das áreas de conhecimento da Filosofia que estuda a natureza, a beleza e os fundamentos da arte, mas também se ocupa do feio (daquilo que é privado de beleza), e do sublime (extrema amplitude ou força que transcende o belo). É também chamada de Filosofia da Arte.

3.1 Estética: o conceito e sua história em Baumgarten e Kant

O estudo da estética, tal como é concebido hoje, tem sua origem na Grécia antiga, no entanto os seres humanos, desde sua origem deixam evidências em possuir um cuidado estético em suas produções. Pode-se perceber isso desde as pinturas rupestres até à arte contemporânea. A importância conferida à estética é perene. Foi em meados de 1750, o filósofo Alexander Baumgarten (1714-1762) empregou pela primeira vez o termo "estética" como uma área do conhecimento do conhecimento sensível (pelos sentidos). A estética passou a ser compreendida como uma forma de se conhecer pela sensibilidade, ao lado da lógica, e se desenvolveu como uma área de conhecimento sendo atualmente entendida como o estudo das formas de arte, dos processos de criação artística e suas relações políticas, sociais e éticas.

A obra *Estética* (1750), mesmo que incompleta, escrita por Baumgarten, buscou inaugurar a estética como ciência das sensações que teria por finalidade a busca da perfeição do conhecimento sensível, ou seja, a beleza. Após a obra *Poética* de Aristóteles de IV a. C, a *Estética* de Baumgarten é a primeira obra que trata das abordagens reflexivas do campo das artes.

Baumgarten trouxe à discussão novamente os aspectos da arte e do belo que até então estavam fadadas ao utilitarismo, desprezadas pelas reflexões filosóficas sujeitadas e longe de um pensamento racional. O pensador se debruçou a retomar a questão do belo no campo reflexivo-racional da filosofia, atribuindo outra definição ao belo, desta vez sob a perspectiva do antropocentrismo que marca a era moderna.

O menosprezo pelas questões do belo vem da antiguidade, desde Platão, na qual o belo era visto como uma utilidade para a moralidade. O belo era apenas uma imitação (mimese) do belo ideal, e essa função mimética atribuída ao belo se perdurou na arte até o século XVIII.

Para Cecim (2014) a arte ainda sobre influência das concepções de Platão e Aristóteles, vista como prisioneira do sensível e indigna de ser absorvida pelo intelecto, este por sua vez imbricado a tratar das questões religiosas, metafísicas e morais. Porventura, começa-se a alterar essa estrutura a partir da união do belo com a arte, promovida pelo Renascimento no século XVII.

Baumgarten definiu o belo como a perfeição do conhecimento sensível, e a estética é o estudo do belo. Portanto, a estética é o estudo do conhecimento sensível. Em sua obra magna "*Aesthetica sive theoria liberalium artium*" (1750) instala-se a estética como uma disciplina da filosofia, que foi possível pela cisão entre a concepção do belo e do bem, garantindo a autonomia do belo, necessária para configurar-se em uma disciplina.

O belo agora devidamente separado da sua função utilitária e moralizante, é agora configurado por Baumgarten sob a luz da gnosilogia. Influenciado por Wolff e Leibniz, Baumgarten se inspira na concepção do racionalismo de que há graus de conhecimento e divide as faculdades do espírito humano em duas: a superior e a inferior.

A faculdade superior estaria preenchida pelas questões da metafísica e a faculdade inferior estaria na função das sensações (o sensível), porém carente da ajuda do intelecto. A gnosilogia inferior, portanto, é o conhecimento sensível no qual se instala a estética.

A estética definida por Baumgarten como a arte de pensar de modo belo é, portanto, análoga à razão. Agora é possível realizar o exercício estético que, para Baumgarten é a depuração do conhecimento sensível, o qual é turvo, mas com o exercício estético ele passa por um "filtro" que permite que fique limpo e claro, exatamente como é o conhecimento lógico e científico.

Ao eleger a arte como merecedora de reflexão filosófica e a estética como disciplina desta temática, Baumgarten aproxima o conhecimento sensível (estética) ao conhecimento científico, propondo uma analogia entre eles, uma vez que a estética eleva nossas representações obscuras para uma clareza semelhante à teoria científica, lógico-abstrato. O exercício estético que possibilita a depuração do conhecimento sensível deixa evidente que a busca do belo e da perfeição é um exercício de pensamento uma vez que essa perfeição sensível é aquela que mais se aproxima de uma ideia do objeto (no sentido platônico, no princípio de perfeição). Por isso, o conhecimento racional é impedido da perfeição porque o intelecto não pode esperar perfeição dos objetos sensíveis, exatamente porque estes, imperfeitos, não podem ofertar perfeição pela própria condição mutável e constituição ontológica frente do conhecimento racional.

A importância de Baumgarten para o campo da estética foi exatamente esse novo sentido que ele atribuiu a ela, a saber, um sentido metodológico e atualizado do belo como uma ciência que pretende, por meio de um exercício de constante abstração e depuração do conhecimento dos objetos sensíveis, reconhecer a universalidade da beleza que por fim leva à possibilidade teórica de perfeição do conhecimento sensível. Pode-se definir que, em Baumgarten, a estética como a disciplina do conhecimento sensível na qual o belo ganha o destaque, mas não sendo exatamente uma ciência do belo.

Baumgarten define “A Estética (como teoria das artes liberais, como gnoseologia inferior, como arte de pensar de modo belo, como arte do *análogon* da razão) é a ciência do conhecimento sensitivo (BAUMGARTEN, 1993, p. 95, grifo nosso). Distancia o belo de um caráter utilitarista e moral, como era outrora as artes como mimese do real na função de catarse (como a epopeia, comédia e tragédia), Baumgarten redefiniu o belo em termos subjetivos, situando-o na representação do sujeito, ou seja, os objetos que são sensíveis são apreendidos em forma de imagens em nosso intelecto, portanto, o conhecimento sensível é um conjunto de representações harmônicas, e isso é o belo.

Por isso, é possível falar em belos pensamentos que seria o ápice da perfeição do conhecimento sensível. O belo é dependente da nossa representação, uma vez que o reconhecimento da beleza de algo depende do pensamento. A imanência do belo em nossa representação é a arte de pensar de modo belo. Diz ele:

as partes mais importantes do saber belo são as disciplinas que versam sobre Deus, sobre o universo, sobre o homem – uma vez que seu estado é sobretudo moral -, sobre a História, não excluindo os mitos, sobre antiguidades e sobre a beleza dos signos linguísticos. (BAUMGARTEN, 1993, p. 95)

O exercício estético não é igual para todos os sujeitos exatamente porque as experiências são distintas para cada um, sendo assim o belo é subjetivo e só pode ser alcançado conforme a recepção representativa de cada ser. Precisa-se que seja aperfeiçoado a nossa sensibilidade e isso nos elevaria a um pensamento belo. Sintetizando, o belo é subjetivo para Baumgarten pois depende das várias formas da percepção representativa, que é algo conduzidos pelo exercício estético realizado por cada um.

Baumgarten (1993, p.99) diz que “O esteta, enquanto esteta, não se ocupa das perfeições do conhecimento sensitivo, tão recônditas que o nos permanecem totalmente obscuras ou que apenas podem ser intuídas pelo pensamento.”, então, o belo não se encontra no mundo inteligível como algo objetivo, utilitário, preciso.

O belo precisa ser depurado, refratar nas representações e assim ser criado pelo sujeito, algo é belo para-alguém. Com isso, a consequência de um belo subjetivo e atrelado ao pensamento é que uma teoria do belo não pode ser uma ciência. Kant (1994) não concorda com a pretensão de Baumgarten em fundar uma ciência do belo.

Uma vez que o belo está no pensamento, no próprio julgamento de cada um a partir da sua forma de representação, ele não pode estar em coisas empíricas e por isso não poderia ser subordinado a conceitos técnicos. Por isso, não haveria uma ciência do belo como era a intenção de Baumgarten, embora ele tenha contribuído decisivamente para os estudos de Kant em a *Crítica do Juízo* de 1790. Esta discussão foi continuada por abordagens sobre a estética nos séculos XVIII e XIX, com destaque para as reflexões de autores ligados ao movimento romântico alemão, tais como Goethe, Schiller e Novalis.

Utilizando-se de conceitos e concepções baumgarteanas, Kant vê o belo imbricado pela representação interna e pura, esta seria sem interesse e sem propriedades materiais. Para Kant (1995), o belo é a bela representação. Desse modo para distinguir se algo é belo ou não se deve referir à representação deste e não ao objeto em si em sua materialidade. Desse modo,

para distinguir se algo é belo ou não, referimos a representação, não pelo entendimento ao objeto em vista do conhecimento, mas pela faculdade da imaginação [...] ao sujeito e ao seu sentimento de prazer ou desprazer. (KANT, 1995, p. 47)

As obras *Estética* (Baumgarten) e a *Crítica do Juízo* (Kant) tratam o belo sob o ponto de vista das representações, ainda que ambos não se distanciem da perspectiva platônica de um belo em Ideia. Os autores conseguem dar outra perspectiva para o belo ideal por meio da subjetividade da representação.

O conhecimento pelo sensível no concernente às artes, por exemplo, deve ser um exercício estético. O pensamento é o responsável por refinar, depurar o conhecimento sensível. Desse modo, as reflexões de Baumgarten e demais teóricos do século XVIII e XIX, pressupunham a arte como um produto da sensibilidade, da imaginação e da inspiração do artista com a finalidade da contemplação. A contemplação é a busca pelo belo (não ao útil, agradável e prazeroso). Já aos espectadores cabe o julgamento do valor de beleza que a obra conseguiu atingir, ressaltando que o belo aqui já é diferente do verdadeiro.

Além disso, como a obra de arte é pensada a partir de sua finalidade – a criação do belo –, torna-se inseparável da figura do público (espectador, ouvinte, leitor), que julga e avalia o objeto artístico conforme tenha ou não realizado a beleza. Surge, assim, o conceito de juízo de gosto, que será amplamente estudado por Kant. (CHAUÍ, 2000, p.407).

O belo tem a particularidade de possuir um valor universal, ainda que a obra de arte seja essencialmente particular e singular e capaz de oferecer algo universal – a beleza - sem ter que apresentar provas, conceitos e inferências teóricas. Como por exemplo quando se aprecia uma obra de arte como um quadro, um poema, uma escultura, pode-se dizer que há beleza naquilo embora seja algo singular.

Atualmente o juízo de gosto foi deixado de lado como critério de avaliação de obra de arte. As artes deixaram de ser pensadas estritamente sob a ótica do belo e são vistas sob a perspectiva das expressões das emoções e desejos, interpretação e crítica de uma realidade social, invenção de objetos artísticos, entre outras.

Paradoxalmente, a alteração da percepção em relação ao belo e às artes tirou o privilégio estético e faz com que a estética se aproxime cada vez mais da ideia de poética, que é a arte como um trabalho e não como contemplação e sensibilidade, fantasia e ilusão. Lembrando que a palavra poética é a tradução de *poiesis*, portanto, fabricação. Desse modo a arte poética, que remonta a Aristóteles, trata a arte como a fabricação de seres e gestos pelos humanos. (CHAUÍ, 1995).

A universalidade do belo é subjetiva. Kant (1995, p. 85) diz que

[...] em todos os juízos pelos quais declaramos algo belo não permitimos a ninguém ser de outra opinião, sem com isso fundarmos nosso juízo sobre conceitos, mas somente sobre nosso sentimento; o qual, pois, colocamos a fundamento, não como sentimento privado, mas como um sentimento comunitário.

Um objeto não é considerado belo por uma qualidade inerente dele, mas sim, uma percepção subjetiva que alcança um âmbito intersubjetivo. Em *Crítica*, Kant diz que o belo e o

sublime requerem o prazer, assim, ambos se deleitam por si próprios. O impulso de vida concedida por algo belo está atrelado ao lúdico e à imaginação.

A rosa, que contemplo, declaro-a bela mediante um juízo de gosto. [...] o juízo que surge por comparação de vários singulares: as rosas, em geral, são belas não é desde então enunciado simplesmente como estético, mas como um juízo lógico fundado sobre um juízo estético. (KANT, 1995, p. 59).

A imaginação, em Kant, é uma instância pré-teórica, é inadequada para almejar o infinito. A imaginação se sustenta apenas na sensibilidade, enquanto a razão requer que a imaginação faça o inconcebível: que cuide daquilo que possa ser exprimido sensivelmente (KANT, 1995).

Em Kant a razão violenta a imaginação. A imaginação faz da natureza uma estrutura para as ideias e isso é danoso para a sensibilidade. A razão solicita a imaginação “somente para ampliá-la convenientemente para o seu domínio próprio (o prático) e propiciar-lhe uma perspectiva para o infinito, que para ela [imaginação] é um abismo” (KANT, 1994, p.111). Assim, domínio da imaginação é a sensibilidade, isso quer dizer, a representação do mundo por meio da imagem.

A razão faz a imaginação inferiorizar qualquer aspecto que esteja sob a esfera da sensibilidade, uma vez que ela deve se encarregar daquilo que não é representável. No movimento de compreender algo que não é compreensível, a imaginação se depara com o vazio do seu esforço, pois só pode se pensar numa ausência em relação ao infinito. Em Kant, a imaginação e a razão são dois entes conflitantes.

O sublime seria mais um sentimento de desprazer do que de prazer, ou ainda, um sentimento de prazer negativo uma vez que evidencia a inadequação da imaginação humana em captar e representar a natureza na sua discrepância e poder.

O sentimento do sublime denuncia (na própria sensibilidade e sentimento) um abalo que atinge a todos completamente, não numa mera contemplação tranquila (como faz o belo) que a condição do homem não se cumpre no plano da natureza. Ou seja, por meio do sublime, a natureza em suas manifestações de enorme poder, mostra-nos o que está além dela, deixando claro a nossa condição moral e ofertando-se como um símbolo do absoluto e do infindável.

Em *Crítica da faculdade de juízo* dedicado à “Analítica do sublime”, Kant explana sobre a imaginação e os obstáculos da natureza suscita, as experiências positivas ou negativas com o sublime que se revela ser o dever moral. À natureza fica o papel de despertar o sublime para as ideias da razão pela via da sensibilidade. O sublime está atrelado ao modo de pensar. Portanto, a verdadeira sublimidade, para Kant, está no ânimo de quem julga e não no objeto da natureza.

Enfim, as ideias de Baumgarten e Kant contribuem para a compreensão da introdução da Estética como uma disciplina dentro da Filosofia e também na discussão sobre o juízo de gosto e da subjetividade em relação ao belo. É relevante buscar o significado da estética para se compreender epistemologicamente a estética da sensibilidade. Schiller também agrega contribuições relevantes acerca da estética, trato no próximo item.

3.2 A concepção de estética em Schiller

Outro autor relevante para o tema da estética e que fora influenciado em partes pelas obras de Kant, foi Schiller (1759/1805), que teve na terceira *Crítica* de Kant sua maior inspiração para desenvolver seu pensamento estético. Ele mesmo mencionou numa carta a Christian Gottfried Körner em 5 de março de 1791:

Você não adivinha o que leio e estudo agora? Nada menos do que Kant. Sua *Crítica da faculdade do juízo*, que adquiri, me estimula através do seu conteúdo pleno de luz e rico em espírito, e me trouxe o maior desejo de me familiarizar aos poucos com a sua filosofia. (...) Mas como já tenho pensado muito por mim mesmo sobre estética e nisso sou ainda mais versado empiricamente, progrido com mais facilidade na *Crítica da faculdade do juízo* e começo a conhecer muito sobre as representações kantianas, pois nessa obra se refere a elas e aplica muitas ideias da *Crítica da razão [pura]* à *Crítica da faculdade do juízo*. Em suma, pressinto que Kant não é para mim uma montanha intransponível, e certamente ainda me envolverei com ele com mais exatidão (SCHILLER, 2002, p. 910 apud SANTOS NETO, 2016)

Schiller redigiu a *Educação estética do homem* (1793), além de outras obras, para fundamentar o belo como algo objetivo sensível, discordando de Kant para o qual não há nenhuma regra objetiva sobre o gosto, que possa determinar por meio de conceitos o que é belo. O que determina o gosto é estético, ou seja, está alicerçado no sentimento do sujeito. Embora a teoria schilleriana sobre o belo não siga uma estrutura sistêmica como de Kant, ela tem seu mérito pela tentativa da construção de uma teoria da beleza a partir das reflexões kantianas.

Schiller está inerido nas teorias estéticas do século XVIII que objetivavam atribuir autonomia à arte, contrariamente ao subjetivismo racional de Kant, ao subjetivismo sensível de Burke e do objetivismo racional de Baumgarten. (SANTOS NETO, 2016). Na Europa ocorria a Revolução Francesa, a aflorada promessa de uma República, do sujeito livre e racional, capaz de articular seus próprios pensamentos, porém, o que se insinuava promissor se transformou numa violenta luta por ideais e essa disputa foi uma infelicidade para muitos, principalmente entre os filósofos da Alemanha do século XVIII, inclusive para os mesmos que haviam de perfilhado com

o movimento da *Aufklärung*. É nesse contexto que Schiller estava, ele apoiou inicialmente o Iluminismo, mas ficou desiludido ao ver a violência gerada pelos conflitos de ideais. Ele constatou a necessidade de achar uma solução para a sociedade, e essa teria a base na educação, mas especificamente uma educação para a arte.

Embora Schiller tenha partido da *Crítica* de Kant para suas reflexões e teoria, há limitações entre o pensamento desses dois autores. A estética a partir de fundamentos objetivos, na teoria de Schiller, não pretende colocar o estético sobre bases empíricas, mas antes dar-lhe autonomia, embasada em princípios racionais. Schiller considera a importância da autonomia da estética - intensão de que ela seja uma ciência filosófica.

O que moveu Schiller foi investigar os efeitos da arte para a formação do homem. Para ele, a arte deve ser investigada pelo espírito e não por meio da relatividade do gosto. A proposta de Schiller é conflitante e desafiadora uma vez que o belo está na esfera dos sentimentos e não do conhecimento o que é contraditório com a afirmação de um princípio objetivo universal para a beleza.

Para Schiller, há artes que dão prazer ao entendimento e à imaginação; essas têm como meta o que é verídico, perfeito e belo. Algumas delas ainda se localizam no âmbito da imaginação e da razão, objetivando averiguar o que é bom, sublime e comovente.

Na teoria schilleriana, o sentimento de prazer ou desprazer são possibilitados pelas artes. O sentimento de desprazer também é capaz de ser estimulante, pois cumpre um papel de elevação do homem natural à condição de homem moral. Os afetos desagradáveis também podem ser fontes de prazer em si e podem ainda fazer emanar uma disposição de caráter mais elevado, que pode ser chamado de patético ou sublime. Nesse sentido, é possível dizer que Schiller vê uma utilidade moral para a arte, assim como Aristóteles?

Em Aristóteles, a arte está a serviço da moral e tem como principal função e melhoria moral dos seres humanos. Para ele, as tragédias artísticas podem ensinar aos espectadores que não há relação circunstanciais entre a virtude e a felicidade. A riqueza e a cultura são majoritariamente insuficientes para a virtude humana. Uma boa obra de arte consegue passar a mensagem que para ser feliz é necessário praticar as virtudes morais.

A respeito do sublime, Schiller se separa radicalmente da proposta de Kant (na qual o sublime é um estado de ânimo perante uma paisagem da natureza livre). O foco de investigação de Schiller é de que modo o estético oportuniza o desenvolvimento moral. Para ele, a natureza tem a capacidade de suscitar os sentimentos de belo e o sublime. O belo seria gentil e delicado

capaz de suavizar a existência com tons de alegria. A beleza é arraigada no mundo sensível, e incapaz de migrar para regiões da moral.

Embora algo sublime não seja capturado em forma de imagem, pois ele escapa do entendimento e da imaginação, é capaz de anunciar ao ser humano sua limitação, e isso tem um poder fascinante e atraente. O sublime então seria um paradoxo do espanto e da alegria, da tristeza e da alegria que ficam intensos ao ponto de produzir o encanto. No sentimento sublime, um objeto pode anunciar o estado dos sentidos do espírito e o ser humano é incentivado a articular os mais profundos sentimentos de grandeza moral e exiguidade física. Ao observar algo sublime o ser humano é confrontado por uma força brutal superior a toda força física, deixando escancarada a impotência humana. O afrontoso poder da natureza é esteticamente sublime.

O sublime não se eleva pelo domínio da natureza (domesticação de animais, controle das leis naturais, como a gravidade é desafiada pelo voo de um avião etc.). A natureza é sublime por ser pavorosa, mas, para Schiller, quando o ser humano controla a natureza pela ciência e a natureza já não apresenta mais nenhum temor para a sensibilidade humana, daí a natureza perde sua sublimidade. Até mesmo o sublime está no ânimo de cada sujeito e não no objeto em si, portanto, o sublime é subjetivo. Assim é também o pavor que o sublime causa, se o sublime é subjetivo, o pavor aqui também não é do tipo que coloque a vida humana em xeque. Logo, ao vislumbrar a natureza, pela contemplação estética infere-se que há liberdade e nada que a impeça.

Ainda, só vê o sublime quem está seguro em relação àquilo que produz pavor. Para ocorrer é necessário que a imaginação se dedique àquilo que representa, e não apenas uma abstração simples.

Schiller explora sobre a comoção propiciada pela representação do sofrimento humano expressa na tragédia. A finalidade da obra de arte não seria apenas a representar o sofrimento, mas levar o espectador a ter sentimentos de prazer e felicidade. Até mesmo o desprazer representado na tragédia leva ao prazer, uma vez que aviva os sentimentos de temor e compaixão.

Na concepção de Schiller, a tragédia é o gênero poético que propicia dor que leva a um prazer moral. O prazer no desprazer é alcançado por aquele que consegue reconhecer o universal no particular. O despertar da compaixão pelo outro é da particularidade da natureza sensível. Para tanto, o sofrimento não é sublime, porém, a resistência ao sofrimento sim.

Schiller abordou sobre o patético, que só pode ser estético se for sublime. A arte trágica é salva pelo momento que aparece a paixão que resiste. É uma força acima do sensível, de resistência. Para passar do mundo sensível para o mundo inteligível tem uma ruptura e não uma

passarela, pois é o abalo que “arranca o espírito autônomo à rede que a sensibilidade requintada teceu à sua volta” (SCHILLER, 1997, p.224).

Na compreensão schilleriana, o sublime faz que o ser se evada do mundo sensível dominado pelo belo. Pela ótica da estética o sublime seria menos relevante do que o belo, mas o sublime tem a capacidade de desvelar a direção humana ao que é suprassensível.

Ao unir o belo com o sublime é possível dizer que a beleza não se rende a um prazer eterno ou então a um prazer hedonista, mas sim, à sensibilidade desprendida da natureza. Em *Educação estética do homem*, Schiller continua sobre a reflexão do intuito pedagógico da estética e pensa sobre o gosto como um colaborador na depuração dos sentimentos, asseverando a arte como um exercício para a liberdade humana.

Para abordar suas ideias para a educação, Schiller escreveu, em 1793, uma gama de cartas e as endereçou ao seu amigo, Duque de Augustenburg, nas quais ele apresentava seus os ideais educativos. Nessas cartas ele também expôs os desgostos com o movimento da época, expõe e aprofunda sobre conceitos que ao seu ver fundariam o pensamento educativo e revelaria sua preferência e influência pelos clássicos gregos para assentar sua proposta educativa. De Platão absorveu os conceitos de visão e belo e de Aristóteles o conceito de catarse.

Na visão de Schiller “para resolver na experiência o problema político é necessário caminhar através do estético, pois é pela beleza que se vai à liberdade.” (carta II, p.26). E o legado de tornar o homem físico num homem estético caberia à cultura, uma vez que apenas a beleza conseguiria trazer o estado moral. O autor compreendia que apenas ao harmonizar os impulsos sensíveis e formais é que o Homem seria livre e realizaria o pleno uso da moral, chegando ao absoluto do ser.

A educação proposta por Schiller tem foco na moral e na política, na busca pelo ser humano pronto para ser um cidadão salutar e capaz de interferir no Estado honestamente por meio do coletivo. O ser absoluto é caracterizado pela capacidade de equilibrar a necessidade física e moral, capaz de lidar com as potencialidades e transformações harmoniosamente.

Após a exposição do que considero central nos pensamentos de Baumgarten, Kant e Schiller, em vista dos propósitos da tese, chegou o momento de explanar o que seria uma possível definição para o termo estética da sensibilidade, a partir das referências na filosofia. Evidencia-se que esta questão deve estar atrelada à educação.

Baumgarten propôs que a estética pudesse ser estudada, fundou essa disciplina para a Filosofia, olhou para ela por outro prisma até então não visto, abrindo o caminho para longos diálogos sobre a estética e para a arte. Kant, retoma reflexões de Baumgarten e ainda que com

discordância em pontos específicos, contribuiu também para se expandir as reflexões sobre a estética a partir do juízo do gosto, da subjetividade e da perspectiva do espectador. E por fim, pelo menos aqui nesta tese, Schiller, que tem a importância de trazer a importância da educação, e da estética para a educação.

A estética compreendida como *aisthesis*, de perceber, sentir compreenderia um campo da percepção por meio dos sentidos, apreender o conhecimento pelos sentidos, [...] abarca uma vasta gama de conteúdo: o sensorial, o sensacional, o sensível, o sensato e o sentimental, junto com o sensual.” (DEWEY, 2010, p.88). Então, o princípio da estética da sensibilidade como um dos fundamentos da educação, poderia ser compreendido como o sensível da sensibilidade? O sensorial da sensibilidade? Ou ainda, o sentimental da sensibilidade? Seria um pleonasmo?

Ao refletir sobre as concepções elementares sobre estética posso inferir a estética como um campo de estudos das sensibilidades, ou ainda a arte de sentir. Ainda, como propôs Schiller, a estética numa função catalisadora do conflito entre o sensível e o formal, chegamos a uma potente definição para a estética da sensibilidade: **a arte de harmonizar o sentir e o pensar.**

Seria por meio da catarse que os sentimentos são sentidos artisticamente como belo. Para Schiller, é o impulso lúdico, a catarse estética que faz a ponte necessária para o equilíbrio do sensível e formal, é dessa maneira que o ser humano se (re)cria e assim, na medida que se refaz também se autodetermina, ao se reconstruir sua destinação é a liberdade. Por isso que para Schiller pela liberdade estética o ser humano atinge a liberdade política. O sujeito nunca é acabado, está sempre recriando, se reinventando.

A liberdade do Homem grego era liberdade de..., mas a liberdade do Homem moderno é uma liberdade para... Pela catarse o Homem grego livrava-se das dores físicas, se livrava de emoções, atingia a *ataraxia*, porém sempre ligado a uma totalidade que tudo provia. Era uma liberdade inconsciente, que não se formava com a participação ativa e, sim, por uma ordem “natural”. Na antiguidade, o Homem era o que era, não se autodeterminava. Já o Homem moderno é ativo na sua existência no sentido de reconstruí-la constantemente. Não é coagido pelas sensibilidades e pela razão. É livre para ser o que quiser. O Homem estético funde-se ao Homem ideal. Ao abordar sobre o belo ideal e o realizável, Schiller retornou e se desvinculou dos pensamentos de Platão e Aristóteles num movimento de buscar respostas e soluções repensando as teorias passadas. E com isso ele reinventou seu olhar, e compilou sua obra como um artista.

Esse movimento feito por Schiller de ir em busca dos pensamentos dos clássicos gregos com a intenção de compreender a realidade e propor uma solução para o momento que ele vivia

é uma atitude estética. Pode-se dizer que fica evidente a superação do mundo grego, já que Schiller teve uma consciência que talvez a consciência do Homem grego ingenuamente insistiu na superação da tensão entre a razão e a sensibilidade. Schiller conseguiu evidenciar o jogo com a beleza, que está na tensão entre a razão e a sensibilidade. Monteiro (1998) considerou o trabalho desenvolvido por Schiller em *A Educação Estética do Homem* aporética. Essa obra é trabalhada à luz de uma aporia, mas é isso lhe confere a beleza, a catarse, o jogo e o poder criativo.

Os autores gregos buscaram a superação da dicotomia entre o universal e o particular de muitos modos. Platão e Aristóteles exemplificam esse empenho, cada um do seu modo. Mas, qual a aproximação das ideias de Schiller ao nosso tempo? Porque trazer a reflexão de Baumgarten, Kant e Schiller para pensar a estética da sensibilidade?

Primeiramente, não há anacronismo nas temáticas abordadas no ponto de vista desta tese, pois as questões relativas à estética continuam presente na sociedade atual. Porém algumas ressalvas precisam ser feitas. No mundo contemporâneo impera a fragmentação em relação à totalidade. O Ideal do Belo ficou relativizado nas revoluções artísticas do século XX no mundo da arte ao ponto de inaugurar o feio como categoria na busca de liberdade e aproximação do público com a ideia da arte para todos. Ainda hoje se vivencia a cultura do efêmero e do obsoleto.

Até hoje busca-se a totalidade, no classicismo dos pensadores gregos, passando pelos pensadores do Ocidente como Schiller que buscou entender a tensão entre a razão e sensibilidade, Aristóteles e Platão, entre o ideal e o realizável como um meio de se atingir o todo. Corroboro com o pensamento de Schiller, em que não há duelo ou oposição entre a razão e a sensibilidade, não são dois extremos, porém o que se vê é que a sociedade atual se fundamentou no positivismo e na dicotomia mente-corpo e ainda se caminha num processo de superação. Isso pode ser notado na educação.

3.3 O iluminismo e a educação

Como abordado, a separação entre o que é da ordem da razão e da emoção ficou cindida, sendo o privilégio da razão sobre o sentimento. A educação incorporou os fundamentos e legados do Iluminismo e do positivismo, que enaltecera a razão, cindiram as duas instâncias como se fosse possível isolá-las para o fazer científico. O presente tópico e o seguinte (sobre a modernidade no Brasil e o positivismo) trata dessas bases que influenciaram e ainda estão presente a educação contemporânea.

Como exposto, Schiller conviveu com as mudanças instigadas pelas ideias iluminista e pela Revolução Francesa, que o levou aos estudos dos clássicos gregos a fim de compreender conceitos que poderiam contribuir para a formação do ser humano, além de seu espectro notoriamente racionalista. Apesar dos esforços em recuperar essas ideias e propor uma harmonia entre o sentir e o pensar, os ideais da razão iluminista predominam até os dias atuais. Por isso, faz-se importante pensar como se estabeleceu o predomínio racionalista do movimento iluminista sobre a pedagogia e, conseqüentemente, sobre a educação atual.

As mudanças que ocorreram na Europa Ocidental, entre os séculos XI ao XV, colaboraram para a efetivação do absolutismo monárquico que se fundamentava na ideia do poder estabelecido pela ordem divina. Não havia lei em papel e a justiça era apenas para quem exercia o poder. Ao chegar no século XVIII, a realidade era marcada pelas regulamentações mercantis que não estavam contribuindo para o crescimento material, havia imposição religiosa dos governantes aos súditos, a pobreza e a fome assolam as populações e o privilégio da nobreza se mantinha intocável. São estas características que circundaram a Revolução Francesa (1789-1815).

Com o fim do feudalismo e do absolutismo veio o desenvolvimento do capitalismo promovendo a ampliação do lucro e domínio burguês que propagavam os ideais políticos de luta pela liberdade e igualdade. Na França, em especial, houve uma revolução intelectual que se disseminou pela Europa e provocou profundas transformações no modo de pensar e agir. Os valores da burguesia se sobressaíam e com isso houve o favorecimento da ascensão dessa classe. A procura pela explicação racional para todas as questões rompeu com o pensamento religioso, rejeitando a visão medieval teocêntrica.

Estas novas ideias contavam com apoio de filósofos, pensadores políticos, economistas que analisavam a sociedade sob à luz da razão, por isso, esse movimento, ao longo da história, passou a ser compreendido como a era do Esclarecimento, Filosofia das Luzes e Ilustração. A luz se opunha as trevas da ignorância do Antigo Regime, marcado por fanatismos, superstições e opressão.

Pode-se pensar que a Revolução Francesa foi consequência da era do Esclarecimento, pois foi articulada por pensadores que se debruçaram a analisar criticamente e apontar as injustiças do Antigo Regime, mas além disso tinham a proposta de uma nova sociedade baseada na igualdade e liberdade para todos, e defendiam que o homem é produto da sociedade na qual vive.

A razão passou a ser capaz de responder a todos os problemas e ser o método para resolver os enigmas do Universo. Seria apenas por meio da razão científica que o ser humano poderia alcançar o conhecimento verdadeiro, desenvolver uma boa convivência social, defender a liberdade e por fim ser feliz. A reestruturação da sociedade centrada no ser humano em busca da sua liberdade, do bem-estar geral e do progresso, também favorecia as causas burguesas contra o Antigo Regime.

Esses novos ideais foram se propagando entre a aristocracia e grupos sociais influentes, como por exemplo na maçonaria francesa, além de influenciar escritores que lançavam obras literárias com esse pensamento. Assim, importante parcela da população aderiu as ideias propagadas pelo novo pensamento, aquele que esclarecia – o pensamento iluminista.

Os filósofos desse período da história que apoiavam a razão como a fonte do verdadeiro conhecimento foram chamados de filósofos iluministas, e o modo de pensar e agir denominada de pedagogia filosófica iluminista, segundo Cassirer (1994) e Sciacca (1986). O racionalismo, o liberalismo e o desenvolvimento do pensamento científico foram as bases da filosofia iluminista, que foram estabelecidas a partir de alguns pensadores, precursores do Iluminismo, a saber: René Descartes (1596 – 1650), John Locke (1632-1704) e Isaac Newton (1642-1727).

Os maiores representantes desta corrente, de modo geral, são representados por Montesquieu (1689-1755), Voltaire (1694-1778), Jean Jacques Rousseau (1712-1778) e Immanuel Kant (1724-1804). Estes pensadores em suas obras realizavam críticas aos resquícios feudais, ao regime absolutista e ao mercantilismo, assim também como à influência da igreja sobre a educação e cultura, além de expor as desigualdades entre os indivíduos que o antigo regime gerava. (MAINKA, 2007).

A pedagogia filosófica iluminista tem repercussão na educação até os dias contemporâneos. A escola é uma instituição vinculada ao Estado e comprometida social, política e economicamente com os modos de produção dominantes, não havendo espaço para uma educação neutra, que não faça parte do jogo de forças característico de cada época. Por isso que é relevante abordar os pressupostos político-filosóficos que subjazem à práxis educacional.

A defesa por uma educação laica, universal, gratuita e obrigatória, é proveniente da própria pedagogia filosófica iluminista vigente que advém de um processo liberal no sentido da proposta do liberalismo – “teoria burguesa e econômica do capitalismo burguês.” (ARANHA, 1996, p. 136). Pode-se entender que a educação liberal é reflexo dos ideais do homem burguês, com a valorização do conhecimento racional trazidas do Iluminismo, o espírito de liberdade o otimismo da capacidade de transformação do mundo por meio da razão.

Os antagonismos de interesses na sociedade liberal reservam a educação à elite. Ainda no final do século XIX, quando os movimentos socialistas ampararam o proletariado, começou as reivindicações para conquistar benefícios à população mais pobre, como a expansão da rede escolar, porém a instrução tornou-se um privilégio de classe e não uma ação democrática que atingia igualmente a todos, mesmo porque nem todos eram considerados cidadãos. Ainda que a sociedade burguesa tenha ampliado a rede escolar isso não ocasionou a equalização de oportunidades. Conforme crescia o comércio e a indústria mais aumentava a exigência de escolarização no meio da classe proletária. Entretanto, vale ressaltar que as escolas que esta classe frequentava é distinta daquelas reservadas aos alunos da classe dominante. Romanelli (1991) apontou que essa distinção na educação de acordo com o *status* social acabava por setorizar a formação em global, para a profissionalização técnica, ou para a simples iniciação de leitura, escrita e operações matemáticas para os alunos menos privilegiados financeiramente.

No pensamento liberal, desde o século XVII, a vertente representada por Comênius (1592-1670), Diderot (1713-1784) e Condorcet (1743-1794) no século XVIII, John Frederic Herbart no século XIX, até chegar no século XX com Dewey (1859-1952), preocupou-se com a educação para a reconstrução social, guardando críticas a tendência individualista da educação burguesa e vislumbrando maior democratização, mais tarde essas preocupações endossaram os ideais da Escola Nova, uma vertente modernizadora da educação liberal que se opunha aos princípios do que passou a ser conhecido como escola tradicional, porém com o tempo pode-se ver que também a escola nova não foi capaz de equalizar a educação no Brasil porque nossas escolas e ensino não foram dotados de condições para isso. Quando a escola saiu do domínio das congregações religiosas e passou a ter a ingerência do Estado, tornando-se pública, foi o marco do início de uma instrução estatal.

Influenciado pelas ideias do Iluminismo (séc. XVIII) e do evolucionismo (séc. XIX), Auguste Comte, importante pensador francês que influenciará o Brasil republicano, adotou a razão científica como base para a organização da sociedade industrial. Ele se valeu da sociologia a partir de dois enfoques: a Estática social, voltada para o estudo das forças que mantém unida a sociedade; e a Dinâmica social, para o estudo das causas das mudanças sociais. Seu intuito era intervir na sociedade desde as instâncias governamentais, sob a luz de argumentos científicos. Por conta disso não se justifica ver a modernidade como um resultado evolutivo natural das sociedades humanas, mas como um projeto de sociedade.

Para Comte, no *Discurso Preliminar Sobre o Espírito Positivo*, a humanidade passa por uma evolução intelectual, classificada em três estágios: o estado teológico ou fictício, o estado

metafísico, e o estado positivo. Para que se alcance o seu pleno potencial é necessário que os dois primeiros estágios tenham sido superados pelo Estado Positivo, firmado nas verdades científicas universais, no Estado democrático e nas leis do mercado. Gradativamente, os aspectos religiosos que unem as pessoas e regulam seus vínculos devem ser substituídos pelo senso de dever cívico e de corresponsabilidade social por parte de cada indivíduo, ainda que as relações sejam marcadas pela impessoalidade.

O positivismo visa a substituição dos teólogos e militares por cientistas e pela civilidade pacífica, ou seja, a visão teológica de mundo pela razão. A modernidade busca o cumprimento do ideal positivista da sociedade secular, que por meio do progresso científico, do Estado democrático e do capitalismo.

O sucesso do projeto da modernidade significa também ter a ciência como fundamento e discurso legitimador. O dogmatismo científico firmado em leis universais, legitimador da realidade estabelecida, anunciava que os caminhos trilhados pela sociedade ocidental a levariam para a superação das mazelas humanas, em todos os aspectos da vida em sociedade.

O otimismo comteano em relação aos avanços científicos e econômico inspirou inicialmente os governos dos países do norte e, em seguida o governo e as elites brasileiras para construírem o percurso à modernidade.

Para Bauman (1999), a vida moderna é o esforço para exterminar a ambivalência: um esforço para definir com precisão e suprimir ou eliminar tudo que não poderia ser ou não fosse precisamente definido. A modernidade valoriza a ordem e evita o caos. Isso é feito na tentativa de superar um mundo pensado a partir de um substrato divino. Quando se retira esse substrato nos deparamos com a necessidade de organizar a sociedade, os fenômenos, existência em si tendo outro ponto como referência.

O legado dos percussores da modernidade, culminou no que comumente se chama de ciência moderna. Essa pretendia controlar a natureza e colocá-la a serviço do homem. A natureza é vista como algo caótico e carente de uma ordenação racional. Nela o ser humano se encontra totalmente entregue ao acaso, algo que inquietaria uma racionalidade iminentemente moderna. A ciência moderna nasceu da esmagadora ambição de conquistar a natureza e submetê-la às necessidades humanas.

A modernidade e suas contradições estimularam cada vez mais movimentos que colocassem em dúvida a razão, questionando seus próprios fundamentos enquanto discurso científico. Vigorou-se o debate em torno do real, da ausência do real, ou da multiplicidade de realidades, estabelecendo um sentido de realidade fluida, oscilante, líquida.

Quer na arte e na filosofia, quer na ciência, a racionalidade é atacada pelo niilismo. Os assim chamados sistemas da razão, afirma Nietzsche (1998), são na verdade sistemas de persuasão. Assim, as pretensões de ter descoberto a verdade são desmascaradas como sendo o que Nietzsche chamou de vontade de poder. “Os que sustentam pretensões desse tipo colocam-se acima daqueles a quem elas são expostas, o que faz com que sejam dominados”. (LYON, 1998, p.18).

A própria pretensão de uma neutralidade científica desencadeou rivalidade a qualquer discurso que não se pretenda universal, ou mesmo que considere a pluralidade de razões e sentidos existentes. Dessa forma, o projeto moderno, enquanto tentativa humana de desenvolver um espaço inteiramente humano e sob seu controle, um processo de desmistificar do mundo, mostrou-se ineficiente.

Porém, se por um lado as doutrinas científicas, estilos de vida, costumes e valores se relativizam, dando ao mundo contemporâneo uma tonalidade caótica, por outro lado ainda persiste como pano de fundo uma lógica, uma racionalidade que a tudo pretende envolver.

Os processos de globalização econômica e cultural, legitimados pela revolução no campo da tecnociência, demonstram que as lógicas da modernidade capitalista se firmam de modo hegemônico no mundo, e constituem a totalidade da vida social. Ainda que seja possível reconhecer a relatividade dos discursos e a própria multiculturalidade na qual estamos inseridos, sabe-se também que as lógicas do capitalismo positivista ainda perduram, adequando-se às novas dinâmicas sociais e tecnológicas.

O estudo do conceito de Modernidade envolve praticamente os três últimos séculos da Cultura Ocidental Europeia e põe em questão os valores e conceitos estabelecidos anteriormente pela sociedade que, no caso, eram tidos como absolutos. Iniciando-se no século XVIII e atingindo certa maturidade no século XIX, quando a Revolução Industrial se firma, a burguesia se consolida no poder e surge uma nova classe social – o proletariado.

Como uma primeira aproximação, digamos que a sociedade aqui referenciada denota um estilo, um costume de vida ou uma organização social que emergiu na Europa a partir do século XVII e que ulteriormente se tornou mais ou menos mundial em sua influência. Isto associa essa sociedade a um período e a uma localização geográfica inicial. (GIDDENS, 1994).

Retrocedendo, teoricamente, aos séculos XVII, vemos que a Revolução Industrial foi um marco histórico que impulsionou as bases de nossa sociedade moderna. Esta Revolução deu início a uma etapa da acumulação crescente de produção de bens e serviços, em caráter permanente e sistemático sem precedentes. Foi inseparável do desenvolvimento por ser,

fundamentalmente, uma revolução produtiva: uma revolução na capacidade de produção e de acumulação do homem. Uma revolução que constituiu em uma autêntica transformação social que se manifestou por mudanças profundas da estrutura institucional, cultural, política e social.

Os capitalismos comerciais, que antecederam os capitalismos industriais, provenientes da Revolução Industrial, já havia introduzido algumas modificações substanciais na atividade manufatureira, ainda de natureza artesanal, doméstica e marcadamente rural: o capitalista-comerciante reorganizou o trabalho individual ou familiar que prevalecia nas oficinas, onde reunia grupos importantes de artesãos a quem fornece matéria-prima, energia mecânica, local de trabalho e organização de vendas.

Porém, será a Revolução Industrial que, verdadeiramente, traduzirá a profunda transformação estrutural da sociedade, reordenando a sociedade rural, destruindo a sistemática da servidão e da organização rural, centralizada na vila e na aldeia camponesa e consequente fortalecendo a emigração da população rural para os centros urbanos.

Ainda, no final do século XVIII ocorre a Revolução Burguesa que derrubará o poder autocrático na França e colocará a burguesia no poder, reestruturando uma nova ordem política na sociedade francesa. A Revolução Industrial implicou o fortalecimento e a ampliação de uma nova classe social que vinha sendo configurada em períodos anteriores sobre a atividade comercial e financeira e a Revolução Francesa foi o fenômeno histórico que consolidou as aspirações e exigências políticas da nova classe burguesa em consolidação.

De certa forma, a Revolução Francesa e a Revolução Industrial constituem duas faces de um mesmo processo – a consolidação do regime capitalista moderno. Com o apoio daqueles que recusavam a ideia de contrato e defendiam a doutrina do egoísmo racional e, consequentemente, do racionalismo econômico as sociedades anteriores, baseadas nas relações comunitárias feudais, era a inimiga do progresso que se vislumbrava no final do século XVIII, representando a persistência das tradições a serem vencidas, que impedia o desenvolvimento econômico e a reforma administrativa que se ajustava. Enfim, todas as forças sociais racionais uniram-se na tarefa gigantesca de eliminar os destroços legados pela Idade Média, que teimava em penetrar no século XIX.

Num primeiro momento da ideia de modernidade que permeia a nova sociedade advinda da oposição e/ou ruptura da tradição. Moderno seria tudo aquilo que se opusesse a algo mais antigo: usos comuns do termo, designando como moderno o presente, o atual, em oposição ao passado – nesse sentido, cada época tem sua própria modernidade, ou melhor, é sempre moderna em relação a seu passado, e o termo se torna, como adjetivo, sinônimo de contemporâneo.

A modernidade não era só aquilo que fosse novo em oposição a algo antigo, como também aquilo que rompesse com uma tradição – acentuando-se aqui o caráter de ruptura, e não apenas o de diferenciação. O rompimento com algo consagrado pelo tempo, pelos costumes, pela repetição procurava destruir qualquer tentativa de manter as ideias medievais como mediadoras da sociedade.

No limite deste uso do termo, mas passando de adjetivo a substantivo e designando uma diferença e uma ruptura específica, caracterizamos modernidade pela valorização do efêmero, do fugaz, do transitório, em detrimento do eterno, do permanente. Definição que deve ser assinalada em consideração a uma sociedade e uma época específica, tentando dar conta de sua singularidade, ou ao menos da singularidade de seus valores artísticos. São essas formações sociais que Weber (1982) vai designar como sociedades ocidentais capitalistas modernas.

A definição de Weber (1982) acerca da modernidade é mais abrangente, indo por um viés mais sócio histórico. Por modernidade ele entende o produto do processo de racionalização que ocorreu no ocidente desde o final do século XVIII, incluindo: a organização capitalista moderna da produção, com destaque para sua divisão de trabalho e cálculo racional de custos e benefícios; a constituição do Estado Moderno; a distinção de esferas axiológicas autônomas na esfera da cultura no processo de racionalização das visões de mundo: a ciência, a moral, a política, a religião. Todas essas linhas participam, como veremos, do fortalecimento do objetivismo confirmativo do indivíduo que predominará no mundo contemporâneo.

Georg Simmel (2005) considera a modernidade como a conjunção de dois processos que ele localiza nos séculos XVIII e XIX: a urbanização – a concentração da vida nas grandes cidades – e a individualização – entendida como sendo, por um lado, a libertação do indivíduo de seus vínculos feudais, agrários e corporativos e, por outro, o livre desenvolvimento de suas potencialidades.

É possível reiterar que as dimensões apontadas por Weber (1982) confluem para um território – a grande cidade – e para um modo específico de experimentá-las – como indivíduos. O homem retirado de uma vida rural comunitária é forçado a viver em cidades, a fim de conquistar sua sustentabilidade social.

Berman (1986) definiu a modernidade como um fenômeno situado no nível da experiência que dela fazem os sujeitos, entendendo-a como sendo essa experiência em curso desde o século XVI, experiência que se estende por todo o planeta a partir do núcleo original na Europa Ocidental.

A modernidade seria um tipo de experiência vital – experiência de tempo e de espaço, de si mesmo e dos outros, das possibilidades e perigos da vida – é compartilhada por homens e mulheres em todo mundo. Ser moderno foi encontrar-se em um ambiente que prometia aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas ao redor – mas, ao mesmo tempo ameaçava destruir tudo o que temos, tudo que sabemos, tudo o que somos. A experiência ambiental da modernidade anula todas as fronteiras geográficas e raciais, de classe e nacionalidade, de religião e ideologia: nesse sentido, pode-se dizer que a modernidade uniu a espécie humana. Porém, foi uma união paradoxal, uma unidade da desunidade: ela nos despejou a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambiguidade e angústia. Ser moderno foi fazer parte de um universo no qual, como diz Marx, tudo que é sólido desmancha no ar.

[...] Marx e Engels pretendiam caracterizar o caráter revolucionário das transformações operadas pela modernidade e pelo capitalismo nos mais diferentes setores da vida social. O âmbito, o ritmo e a intensidade de tais transformações abalavam a tal ponto modos de vida ancestrais, lealdades até então inquestionadas, processos de regulação econômica, social e política julgados, mais que legítimos, insubstituíveis, práticas sociais tidas por naturais de tão confirmadas histórica e vivencialmente, que a sociedade do século XIX parecia perder toda a sua solidez, evaporada, juntamente com os seus fundamentos, numa vertigem aérea. (SANTOS, 2001, p.23)

A radicalidade do capitalismo residia em que ele, longe de ser apenas um novo modo de produção, era a manifestação de uma nova época e de um amplo processo civilizatório, a modernidade, e, como tal, significa uma mudança social global, uma mudança paradigmática.

Santos (2001) analisou os últimos séculos e o momento histórico atual, denominado de pós-modernidade, conferindo a possibilidade de conhecermos as mudanças paradigmáticas do capitalismo e a edificação do projeto sociocultural da Modernidade.

Em sua argumentação o autor revela a Modernidade como um projeto muito rico, capaz de infinitas possibilidades e, como tal, muito complexo e sujeito a desenvolvimentos contraditórios que se assenta em dois pilares fundamentais, o pilar da regulação e o pilar da emancipação. São pilares constituídos por três princípios. O pilar da regulação constituído pelo princípio do Estado, pelo princípio do mercado e pelo princípio da comunidade. O pilar da emancipação constituído por três lógicas de racionalidade: a racionalidade estético-expressiva da arte e da literatura; a racionalidade moral-prática da ética e do direito; e a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e técnica.

As articulações entre emancipação e regulação servem para orientar a vida prática dos cidadãos. Assim a racionalidade estético-expressiva articula-se com o princípio de comunidade,

porque é nela que se condensam as ideias de identidade e de comunhão sem as quais não é possível a contemplação estética. A racionalidade moral-prática liga-se preferencialmente ao princípio do Estado na medida em que a este compete definir e fazer cumprir um mínimo ético para o que é dotado do monopólio da produção e da distribuição do direito. A racionalidade cognitivo-instrumental tem uma correspondência específica com o princípio do mercado, não só porque nele se condensam as ideias da individualidade e da concorrência, mas porque são centrais ao desenvolvimento da ciência e da técnica, fundamentais para a automatização das indústrias e o fluxo desenvolvimentista da informação.

Porém, a complexidade, a riqueza e a diversidade das ideias que surgem com a articulação dessas forças são infinitas e contemplam tanto o excesso das promessas que a Modernidade promete ao povo como o déficit do seu cumprimento.

O excesso reside no próprio objetivo de vincular o pilar da regulação ao pilar da emancipação e de os vincular a ambos à concretização de objetivos práticos de racionalização global da vida coletiva e da vida individual. Essa dupla vinculação é incapaz de assegurar o desenvolvimento harmonioso de valores tendencialmente contraditórios, da justiça e da autonomia, da solidariedade e da identidade, da emancipação e da subjetividade, da igualdade e da liberdade.

A sociedade moderna é, ao mesmo tempo, um vetor da emancipação dos indivíduos que estimula sua autonomia e os torna portadores de direitos, e um fator de insegurança crescente, fazendo com que todos sejam responsáveis pelo futuro e obrigados a dar à vida um sentido predeterminado a partir da sociedade que cada vez mais entra em conflito com seus valores, que se mostra violenta, corrupta e despreocupada com a condição de vida da maioria de seus cidadãos.

3.4 Modernidade, Brasil e positivismo

A modernidade, com toda herança do Iluminismo e do positivismo também foi base para a educação no Brasil. Neste tópico procuro expor brevemente sobre as características que influenciam a nossa educação até os dias de hoje, e por conseguinte, possibilitou a inserção do enunciado estética da sensibilidade no documento oficial, tal como a analisamos no segundo capítulo desta tese, uma estética da sensibilidade voltada para o progresso, para a desenvolvimento, adaptação dos sujeitos às demandas de mercado, e não como uma estética da sensibilidade voltada para às questões subjacentes da existência humana, seus conflitos das

paixões, a arte de harmonizar os sentimentos, as sensibilidades que permeiam a convivência coletiva na nossa sociedade, uma educação que consiga unir o sentir e o pensar numa amalgama, de modo que o ensino seja das epistemologias e também da estética, da política, da ética.

Para Ortiz (1991) a modernidade representa uma cultura, uma visão de mundo, uma sensibilidade com suas próprias categorias cognitivas. A modernidade se caracteriza por um conjunto de transformações tais como, o surgimento dos estados nacionais e avanços no mundo da ciência, a reengenharia nas técnicas de produção, a revolução industrial, o surgimento do agronegócio e consequente o estabelecimento de latifúndios, o êxodo rural e a intensa urbanização, além do fenômeno da secularização, o encurtamento dos meios de comunicação, através do rádio e televisão, e a globalização econômica e cultural.

Pode-se dizer que o Brasil entra tardiamente na era moderna, uma vez que, estes avanços demoram a vingar no país, principalmente devido à força ruralista e a pressão do agronegócio cafeeiro (estrutura remanescente do período escravocrata) que, ainda em meados dos anos 1930 monopolizava o mercado brasileiro com forte apoio do Estado, temia a concorrência de livres mercados e o surgimento de outras grandes indústrias.

Segundo Faoro (1989) o capitalismo brasileiro, sempre foi politicamente orientado, alimenta-se e é alimentado pelo patrimonialismo estatal, que tem como traço principal um modo de agir completamente alheio e indiferente às transformações do mundo. Nessas condições, os avanços da modernidade foram sempre rechaçados em favor dos interesses daqueles que possuem condições de se articularem em torno do aparelhamento estatal, “a realidade histórica brasileira demonstrou a persistência secular da estrutura patrimonial, resistindo galhardamente, inviolavelmente, à repetição, em fase progressiva, da experiência capitalista” (FAORO, 1989, p. 736).

Porém, foi a partir da década de 1930, após a crise econômica mundial de 1929, que investimentos estatais fortaleceram as indústrias de base, dando um impulso maior à industrialização no Brasil. Foi a partir deste período, com a implantação do Estado Novo (1937) que se consolidou a vitória, ainda que parcial, dos interesses urbanos - industriais sobre os interesses da economia rural de exportação (OLIVEN, 1982).

Para Furtado (2000) nos anos 1930 ocorre o questionamento do modelo econômico agrícola brasileiro que gerará transformações na população brasileira. A consequência foi a alta elevação da população urbana que chegará a 36,16% em 1950. Essa maior presença da indústria nas cidades tornou-a mais atrativa à população rural, a qual via os benefícios da modernidade industrial no cotidiano da população citadina e vislumbrava novas oportunidades de emprego e

crescimento. Por outro lado, a diminuição da população rural e o consequente aumento da população urbana era condição *sine qua non* para o lançamento das indústrias e a estruturação do mercado interno de consumo, o que reforçou ainda mais a indústria nacional.

Todavia, foi somente na segunda metade do século XX que o cenário brasileiro foi alterado significativamente, com o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960) regendo potentes mudanças no quadro político-econômico, que contribuíram para a entrada definitiva do Brasil na era moderna. JK acelerou a industrialização brasileira dando abertura às indústrias transnacionais. A narrativa do Brasil como um país de vocação agrária era, finalmente, descredenciada. A indústria e o mercado moderno internacionalizado, como categoria econômica, política e cultural, passaram a dominar o pensamento e a atividade dos governantes e das classes sociais dos centros urbanos (OLIVEN, 1982).

Podemos notar como as transformações que começaram na Europa cerca de trezentos anos foram implementadas no Brasil de modo intenso somente na segunda metade do século XX. Santos (1982) debruça sobre esse assunto ao apontar que o Brasil foi submetido a um processo intenso de transformações em meio século. Fora construído um novo projeto de nação conforme os ditames econômicos e valores sócio-culturais do capitalismo global. Diante desse contexto, o Brasil passará por um importante processo de reorganização em sua estrutura comunicativa que ampliará de forma célere o projeto de modernidade que tomará conta do país.

Para Santos (2001) a globalização é, de certa forma, o ápice desse processo de internacionalização do mundo capitalista, que a partir da fusão de grandes empresas internacionais, da entrada e rotatividade do capital financeiro para lucrar rapidamente em diversos países demonstrou avidez econômica, política e ideológica para destruir quaisquer outros modelos econômicos e culturais que defendessem modelos sociais diferentes do liberalismo.

[...] principalmente pela existência de grandes conglomerados de interesse econômico e militar, aliada à incorporação de conquistas tecnológicas com o objetivo de otimizar o desempenho da economia, ao mesmo tempo em que cria coesão ideológica em torno das diretrizes principais do sistema de dominação política (2001, p.31).

Ainda mais após o declínio do socialismo real no século XX, com a queda do muro de Berlim, a globalização pode ser compreendida como projeto neoliberal que se alavanca ideologicamente defendendo a supremacia das lógicas de mercado sobre as relações políticas, sociais e culturais. Para Sodré (1997) o mercado e o consumo são colocados como paradigmas para a sociedade, em todos os aspectos da vida e num âmbito global. Através de suas forças

econômicas, o capitalismo controla as principais instituições sociais e de poder reforçando e fixando o neoliberalismo como único modelo a ser exaltado.

Dessa forma, a globalização efetiva-se expansiva do projeto da modernidade capitalista, se efetiva pela reprodução do modo de vida elitista urbano em todas as esferas da sociedade. A classe dominante impõe uma organização social que serve aos seus interesses, rearranjando as forças e as relações produtivas num modo específico de transformação e utilização do ambiente.

Tal como tem ocorrido ao redor do planeta, o mundo urbano industrial capitalista se expande como regulador da vida cotidiana, estabelecendo novas lógicas de espaço-tempo, economia e cultura. É neste sentido que a expressão modernidade designa um processo social complexo, que influencia todas as dimensões da vida humana, inclusive a própria subjetividade.

Mesmo considerando os fortes resíduos culturais do mundo rural, no Brasil, pode-se pontuar que os brasileiros atuais, em sua maioria, se constituíram a partir dos condicionantes existenciais impostos pelo mundo moderno, isto é, um mundo capitalista, urbano e industrial⁵.

Há de se considerar que os meios de comunicação de massa, principalmente através de sua produção radiofônica e televisiva nacional, expandiram a mentalidade da cultura elitista e urbana no mundo rural. Essa expansão generalizou padrões de narrativas e consumo associados à vida urbana abafando os estilos de vidas ligados às tradições locais.

Para Santos (1994), a metrópole invadiu todo espaço e está presente em toda parte, no mesmo momento, instantaneamente. Pode-se compreender que o estilo de vida das metrópoles tornou-se a principal referência para a totalidade social.

A industrialização gerou uma série de transformações nas cidades e uma delas foi a reorganização do espaço urbano. A pequena cidade combinava a habitação e o trabalho no mesmo espaço. Patrão e empregados compartilhavam o mesmo espaço para morar e se utilizavam da mesma estrutura urbana. Agora, o espaço urbano contemporâneo se configura a partir da evidente delimitação entre patrão e empregado, pois não há praticamente nenhum espaço que não seja investido pelas lógicas do mercado (LIBÂNEO, 2001).

Ao ser implantada uma reforma sanitária estabeleceu-se a lógica do centro (urbanizado) e da periferia (precarizada). Esta separação da metrópole e da periferia deixa evidente e intenso

⁵ Segundo Santos (1994), para a real compreensão do crescimento demográfico urbano faz-se necessário levar em consideração tanto o crescimento natural como o êxodo rural. Deste modo, enquanto que os países industrializados, no início de sua industrialização no século XVIII, possuíam taxas de urbanização por migração maiores que as taxas de crescimento natural, nos países subdesenvolvidos o fenômeno ocorreu de forma inversa. A urbanização dos países subdesenvolvidos não é somente uma consequência do êxodo rural, mas também de uma explosão demográfica ocorrida tanto nos centros urbanos, quanto das áreas rurais (SANTOS, 1982).

os contrastes sociais, transformando o ambiente urbano num lugar de luta pelo espaço e de fragmentação social.

A industrialização como produto da modernidade transformou o espaço geográfico urbano e a própria concepção de espaço. A pequena cidade medieval era erigida segundo as limitações que a natureza lhe impunha. Mas a evolução tecnológico-industrial possibilitou ao ser humano ampliar o poder de transformar o meio ambiente segundo os seus interesses. Para o ser humano metropolitano, não há espaço que não possa ser alterado, que não seja construído.

Para além disso, a evolução das redes de comunicação a partir dos anos 1980, com destaque para a popularização da *internet*, mudou a concepção de mobilidade, informação e centro de vida nas cidades. A pequena cidade rural tinha por característica ter três centros: a igreja, a praça e a moradia. Na metrópole estes centros se perdem porque os meios de comunicação desmaterializaram o espaço. Sobre isto, Libâneo afirma: “O mundo urbano é pluricentral, regido pelos desejos e escolhas das pessoas [...]” (2001, p.32). Espaços tradicionais (igreja, praça, família, escola) e suas objetivações são desconstruídos e uma nova lógica regida pelo *status*, estilos, posse econômica, aparência, vitrine e consumo se impõe.

A vida urbana não alterou apenas o espaço, mas também promoveu uma nova concepção do tempo. A cidade industrial mudou os hábitos das pessoas ao criar rotinas necessárias para a vida urbana. O forte ritmo de industrialização e urbanização forçou as empresas a exigirem cada vez mais turnos de trabalho. As pessoas começaram ampliar sua jornada de trabalho para poderem dar conta do aumento de gastos exigidos pela vida moderna. A modernidade instaurou um ritmo de transformação da noção tempo-espaço, causando uma constante sensação de que o tempo se esvai. Na modernidade, estar com a “agenda cheia” ocupando o máximo de tempo possível é o discurso de todos, consumir o tempo torna-se um mantra atualidade, pois não se tem “tempo a perder”, uma vez que “tempo é dinheiro”.

Embora a modernidade tenha chegado em momentos distintos para os países do Norte e do Sul, há um comum entre eles, que é a necessidade de apropriação das inovações científicas, tecnológicas, econômicas e políticas com o intuito de adequar-se aos imperativos do capitalismo.

No Brasil, este processo colaborou para que grupos hegemônicos continuassem a ter controle sobre a economia durante a adaptação ao novo sistema. Dessa forma, a elite defendeu e vendeu, de forma ideológica, o projeto de modernidade como uma inovação que melhoraria as condições de vida de todos.

A modernidade que se estabelece no Brasil busca o cumprimento do ideal positivista da sociedade secular, que por meio do progresso científico, do Estado democrático e do capitalismo.

A modernidade se formou a partir de um otimismo, alicerçado na concepção de um progresso inevitável. Para o sociólogo canadense Lyon (1998, p.35), “O ponto central da visão de futuro da modernidade se relaciona fortemente com a crença no progresso e com o poder da razão humana de produzir liberdade”. Pode-se afirmar que, em certo sentido, a razão moderna crê nas suas próprias realizações.

O sucesso do projeto da modernidade significa também ter a ciência como fundamento e discurso legitimador. O dogmatismo científico firmado em leis universais, legitimador da realidade estabelecida, anunciava que os caminhos trilhados pela sociedade ocidental a levariam para a superação das adversidades humanas, em todos os aspectos da vida em sociedade.

O otimismo da modernidade em relação aos avanços científicos e econômico inspirou os governos dos países do norte. No Brasil republicano as ideias iluministas de Comte construirão o percurso à modernidade. A crítica de Houaiss e Amaral (1995) é firme e salienta precisamente o caráter evolutivo do processo de modernização brasileiro que seguiu os moldes de países europeus e dos Estados Unidos, mesmo que estes moldes tenham sido preparados em contextos completamente diferentes.

Porém, o século XX assistiu à profunda crise de autoridade do discurso científico positivista. A Primeira e a Segunda Guerra exibiram ao mundo que mesmo as sociedades ditas *positivas* não conseguiram formar sujeitos capazes de promover a paz, que tivessem superado o paradigma militar da guerra de homens contra homens. A ampliação dos mercados e as intenções de lucro se colocaram acima dos vínculos de solidariedade que moralmente é um dos propostos fundamentais de uma vida social harmoniosa. Na economia, o impacto da Quebra da Bolsa de Nova York (1929) expôs as fragilidades das leis de mercado. A economia capitalista, que se apresentava cientificamente neutra, com as precisões das ciências exatas, se viu na necessidade de reavaliar seus posicionamentos.

No campo da educação brasileira percebe-se uma tentativa de reduzir as relações sociais e a organização das sociedades às leis similares as das ciências exatas, podendo assim se fazer manipulações, previsões e tomar decisões no sentido de conduzir a sociedade ao caminho da unidade. O positivismo como discurso na educação que confere sentido de vida aos indivíduos e para a coletividade atravessou uma severa revisão epistemológica que discutia a relatividade da verdade. Junto a isso floresceu, no âmbito da cultura, um movimento de crítica que passou a questionar os imperativos da sociedade moderna. No campo estético, as contradições sociais, sua crise de valores, a ausência da sensibilidade e consequente desumanização das relações foi contestada como consequência do positivismo.

A educação moderna que se estabelece no Brasil, portanto, priorizou a razão e o pensamento empirista, batizando de modelos científicos aqueles fenômenos observáveis e exatos e de anticientíficos aqueles que provinham dos processos intrapsíquicos, subjetivos, e afetivos do sujeito e que envolviam a estética e a sensibilidade. A estética da sensibilidade que está colocada na educação ela é utilitarista, ou seja, é uma sensibilidade para atender uma demanda, é um modo de se portar frente ao mundo em constante transformação, é uma estética da adaptação, de uma sensibilidade para perceber a demanda de mercado, portanto uma estética da sensibilidade da ordem da razão, pensada e articulada para devidos fins, que não é uma finalidade formativa de um sujeito emancipado, político, ético e reflexivo.

Até aqui foi exposto que a estética da sensibilidade contida nos documentos da educação não condiz ao que deveria ser baseado nos pressupostos filosóficos, então, a pergunta que fica aqui é: há espaço para pensarmos nessa outra estética da sensibilidade? Em quais espaços educativos poderia haver um estética da sensibilidade que fosse a arte de harmonizar o sentir e pensar, a arte de educar primando ambas instâncias, sem a cisão entre a razão e o sentimento?

Para responder essas questões, busquei compreender a educação sob outra perspectiva teórica, uma possibilidade outra de se educar. Diante do fato de que nossa educação tem fortes influências europeias, porém, também é sabido que não somos europeus, e que o Brasil tem suas características que resistiram e ainda resistem a todo domínio colonizador que tivemos e perpetua pela colonialidade até hoje. Busco no próximo capítulo compreender a educação e sociedade brasileira pela perspectiva da teoria decolonial, legitimados pela bricolagem que legitima não ter uma posição unívoca e hegemônica sobre a temática estudada, no caso a estética da sensibilidade.

CAPÍTULO 4

PERSPECTIVAS DECOLONIAIS: ARTICULAÇÕES EM/PARA A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

O Descobrimento

Em 1492, os nativos descobriram que eram índios, descobriram que viviam na América, descobriram que estavam nus, descobriram que deviam obediência a um rei e a uma rainha de outro mundo e a um deus de outro céu, e que esse deus havia inventado a culpa e o vestido e que havia mandado que fosse

queimado vivo quem adorasse o Sol e a Lua
e a terra e a chuva que molha essa terra.
Eduardo Galeano. *Os filhos dos dias*. (2012)

Neste capítulo abordo outra perspectiva para a educação e o modo de pensar a sociedade. Trata-se de uma crítica ao modelo vigente, mas também reflexões sobre outros modos de pensar a realidade e a busca em construir conceitos e teorias próprias da América Latina, mais especificamente aqui, brasileira. Pensar a estética da sensibilidade numa perspectiva educacional distinta do que se tem atualmente já é um pensamento decolonial, por se opor a hegemonia do pensamento epistêmico. Vou além, em busca de encontrar possibilidades para a estética da sensibilidade dentro e partir de outras perspectivas formativas.

A prevalência do saber epistêmico em detrimento das demais dimensões da vida que marcou a modernidade, a sociedade e a educação recebe ferrenhas críticas atualmente, e a perspectiva decolonial delas. Há um arsenal de reflexões sobre a problemática educacional na América Latina, e não apenas no aspecto educacional, mas cultural, político, antropológico, filosófico, enfim, que se desenvolveram diante da tomada de consciência da necessidade de decolonização do pensamento. A teoria decolonial evidencia as consequências trazidas pelo epistemicídio no bojo do processo civilizatório e busca pensamentos outros para a superação do modelo imposto.

O epistemicídio é um termo empregado por Santos (1997) no seu livro *Pela Mão de Alice* e em duas posteriores obras. Além de Santos (1997), também tem sido utilizado frequentemente por autores e autoras que analisam a influência da colonização europeia (branca) e do imperialismo capitalista sobre os processos de produção e reprodução da vida. Entendemos por epistemicídio a destruição de conhecimentos, de saberes, e de culturas não assimiladas pela cultura branca/ocidental. É uma das consequências do colonialismo instaurado pelo avanço imperialista europeu sobre os povos da Ásia, da África e das Américas.

Há um movimento antropológico-filosófico (ou filosófico-antropológico) que visa resgatar aspectos culturais elementares dos povos autóctones que por anos foram sufocados para compreendermos e construirmos uma identidade própria latino-americana. Para a construção dessa identidade os estudos tem se pautado na perspectiva intercultural que reconhece a pluralidade e a diversidade de saberes e culturas, e compreende a possibilidade e importância de uma efetiva interação e convivência entre essas multiculturalidades, sem hierarquização ou hegemonia entre essas culturas plurais, que passa a ser, portanto, uma interculturalidade, como descreve Walsh (2007).

Para Severino (2020), essa alteração na lógica de pensamento só se torna possível se a filosofia praticada tiver um compromisso com um processo pedagógico e político emancipatório dos sujeitos situados historicamente, promovendo uma educação politicamente consistente, complacente com a complexidade da condição humana, baseada no etnoconhecimento. As práticas da etnofilosofia levam a uma intervenção epistêmica e pedagógica que não se restringe apenas ao campo do conhecimento, mas põe em prática uma reflexão sobre a Antropologia, a Sociologia, a Política e a Ética, não deixando a crítica ao modelo hegemônico da racionalidade ocidental.

À Filosofia da Educação, na qual esta tese se situa, deve contribuir para preparar as gerações vindouras para construir uma civilização mais justa à condição humana, aberta à transcendência subjetiva da vida. Isso é possível dentro de uma nova perspectiva epistemológica, a decolonial.

O movimento decolonial é um amplo movimento filosófico e cultural que põe em questão o paradigma epistemológico euro-norte-americano que acabou se impondo e se tornou hegemônico em todo o território geocultural da América Latina. Essa tomada de consciência atrelada ao questionamento do eurocentrismo tornou-se emergente desde a segunda metade do século XX, em países colonizados da Ásia e da África e mesmo na própria Europa, com a sensibilização de alguns pensadores que repudiavam a situação de alienação e de dependência em que viviam os povos colonizados.

Na mesma toada, sob essa inspiração, pensadores da América Latina iniciaram uma busca pela identidade e originalidade de um pensamento próprio e autônomo, entre eles podemos citar Leopoldo Zea, Salazar Bondy, Enrique Dussel, Arturo Roig, Paulo Freire que um primeiro momento, se juntaram ao Grupo Estudos subalternos Latino-americanos, inspirado no grupo indiano e que foi consolidado no Grupo Colonialidade/Modernidade, cujos nomes expoentes são: Anibal Quijano, Walter Dignolo, Fernando Coronil, Nelson Maldonado-Torres, Edgardo Langer, Santiago Castro-Gomez, Ramón Grosfoguel. Conta com a contribuição de Catherine Walsh e Immanuel Wallerstein, norte-americanos, de Joseph Easternmann, austríaco e o próprio Boaventura Santos, de Portugal.

Essa nova perspectiva de olhar para o mundo e para todo modo de conhecimento, saberes, culturas e afetos têm sido empregada na teoria e prática de diversos campos do conhecimento. Aqui no Brasil, já podemos identificar algumas iniciativas teóricas e práticas da decolonização do pensamento latino-americano.

É, portanto, a participação desses demais autores brasileiros que estão num processo de reflexão sobre a realidade nacional, sob a perspectiva dessa nova abordagem epistemológica que esta tese resultante da pesquisa de doutorado se soma, além de outros inúmeros estudos. Para ilustrar autores que se inspiram na decolonização para suas respectivas pesquisas: Fernanda Bragato, no campo do Direito, Luciana Balestrini, no campo sócio-político, Gilberto Ferreira, no campo da Educação, José Eustáquio Romão e Manuel Tavares, no campo da Filosofia, Antonio José Severino e Alonso Bezerra de Carvalho na área da Filosofia da Educação, e muitos outros.

Especificamente na Filosofia da Educação, para pensar numa Filosofia da Educação decolonial há de ser revista a sua dimensão epistemológica norteadora. É que a Educação, até mais que os outros campos, tem raízes profundas no modo de ser específico de cada sociedade e é a partir dessa condição que ela precisa ser pensada, já que dela se espera justamente a maneira pela qual as pessoas vão se portar, teórica e praticamente, frente à realidade histórica concreta. (SEVERINO, 2020).

O processo semiótico da Filosofia da Educação decolonial, ou ainda, uma Filosofia da Educação latino-americana, não rechaça e nem cria um duelo com teorias europeias, desprezando-as ou aniquilando-as do repertório de articulações conceituais e teóricas. Quando abordamos a obra de um pensador estrangeiro, por exemplo, de Kant, Schiller ou Foucault, não podemos colocar em pauta a busca de um modelo explicativo autônomo e automaticamente válido por si mesmo, mas, antes, um pensamento que possa interagir e/ou contribuir com nossas experiências levando em conta o nosso contexto específico. Até mesmo porque nós não somos nem europeus e nem povo autóctone, ficamos nesse entre meio em busca da nossa identidade, de construção de perspectivas próprias coerentes com a nossa realidade.

Portanto, à Filosofia da Educação e à atuação no processo educativo cabe manter alguns pontos importantes: a condição de etnoconhecimento, a exigência da interculturalidade em sua prática, um compromisso emancipatório e acrescentamos a harmonização do sentir e pensar, que deveria ser a proposta inicial de uma estética da sensibilidade, porém, que só tem sentido na perspectiva decolonial de educação, pois na atual sociedade ela não é valorizada, pelo contrário foi totalmente alterada, deturpada e sem sentido.

4.1 A criação da América Latina

De onde se fala? Falamos da América-Latina, de um continente que fora violentamente colonizado, onde os povos originários foram mortos em sua maioria, a cultura, a língua, e todo

legado dos povos foram enterrados, violentados assim como seus corpos, para que outros homens e mulheres pudessem daqui tirar riquezas e dominar o mundo com sua hegemonia. Instalaram aqui crenças, valores, modelos, que ficaram na subjetividade e ainda nos atormentam por meio da colonialidade. Que não seja esquecido como tudo começou aqui nestas terras que se vive!

As características estereotipadas atribuídas à invenção de uma América Latina têm início com os relatos dos primeiros invasores. Todorov (2010) ao estudar os diários de viagem de Cristóvão Colombo, encontrou as descrições sobre os corpos dos índios e da natureza que compõe o cenário do “paraíso terrestre”. Há relatos sobre a beleza dos índios, sobre seus corpos nus, porém não há relato de que seja descrito sobre a cultura, as crenças e os saberes dos povos originários.

Ao realizar análises sobre Colombo em relação aos índios, Todorov (2010) evidencia acerca do caráter e a moral do relator-invasor. Ao categorizar os índios ora como bons selvagens, ora como maus, sabe-se mais sobre o observador do que sobre o observado. Colombo chegou a enaltecer a bondade e a generosidade dos índios que se agradavam com qualquer objeto como presente, mas, por conveniência, ambição e missão cristã, outras vezes desprestigia os índios desqualificando-os como ladrões, covardes, selvagens, violentos e medrosos.

Os invasores europeus tiveram atitudes lastimáveis em relação aos povos autóctones das Américas. Desqualificaram e/ou ignoraram a cultura, passando pela simpatia expropriadora, até a concepção que os índios seriam uma espécie de cópia imperfeita e sem alma do ideal europeu de ser humano. Para que os indígenas pudessem caber no projeto civilizatório, deveriam, portanto, se converter ao cristianismo e abandonar sua natureza para daí servirem, obedientemente, aos ideários do projeto da conquista.

Como Colombo pode estar associado a estes dois mitos aparentemente contraditórios, um em que o outro é um “bom selvagem” (quando é visto de longe), e o outro em que é um “cão imundo”, escravo em potencial? É porque ambos têm uma base comum, que é o desconhecimento dos índios, a recusa em admitir que sejam sujeitos com os mesmos direitos que ele, mas diferentes. Colombo descobriu a América, mas não os americanos (TODOROV, 2010, p. 68-69).

Todos navegantes que aqui aportavam estavam com a ambição das riquezas da terra, dispensando qualquer riqueza cultural, artística, ou qualquer outra dimensão que não fosse os produtos e os minérios como em ouro, prata, pedras preciosas, minerais nobres. Segundo Porto-Gonçalves (2005, p. 3), “a América teve um papel protagonista, subalternizado é certo, sem o qual a Europa não teria acumulado toda a riqueza e poder que concentrou”. O capitalismo, que

só depois seria compreensível como macroestrutura econômica do sistema mundo posteriormente, teve início com a exploração da América Latina. (WALLERSTEIN, 2012).

A hegemonia da Europa, imposta nos mais diversos aspectos da América Latina, pretendeu-se universalizante, no sentido de uni-versal (uma única versão válida), eurocêntrica. Quijano (2007, p.95) apresenta a seguinte definição de Europa:

“Europa” es aquí el nombre de una metáfora, no de una zona geográfica ni de su población. Se refiere a todo lo que se estableció como una expresión racial/étnica/cultural de Europa, como una prolongación de ella, es decir, como un carácter distintivo de la identidad no sometida a la colonialidad del poder.

A concepção de “Europa” escancara as feridas do colonialismo na América Latina, que na contemporaneidade ainda vivencia a colonialidade.

Os processos colonizadores na América Latina, encobertaram a história dos povos e das culturas das Américas que, de forma não linear, contribui para argumentos étnico/racial e sexista, e heranças coloniais doloridas na América Latina contemporânea, muitos deles justificados nos ismos – racismo, machismo, capitalismo, globalismo. Importa (re)afirmar que, existe uma América Latina que ultrapassa a invenção colonial. Existe pensamentos artísticos, culturais, estéticos, éticos, sociais, políticos, subjetivos que foram construídos sobre a América Latina desde as invasões europeias com processos de exploração, apropriação e expropriação colonial, até a contemporaneidade, a partir de uma manutenção do projeto moderno/colonial por meio da colonialidade que, assentada nas bases do colonialismo e capitalismo, produz/impõe subalternidades e hierarquias artísticas, estéticas e subjetivas.

A América Latina como é concebida atualmente trata-se de um produto moderno/colonial europeu, uma construção complexa e injusta fundamentada sobre vidas, sangue e alma índias e negras, com crueldade, exploração, violência e escravidão, porém, fantasiada de promessas de modernidade e civilização.

O expressivo número de instituições e sistemas políticos econômicos e sociais vigentes atualmente foram criados e impostos pelos povos hegemônicos de cada época. A América não é uma exceção. Desde a invasão, ocupação e apropriação europeia, no século XV, o colonizador impôs uma série de comportamentos e práticas não pertencentes aos habitantes nativos da terra que hoje é chamada de América.

Não houve só a imposição de novos costumes, leis e culturas mas, ao mesmo tempo e em seu complemento, se colocou em prática um processo de invisibilização e desvalorização das culturas originárias americanas. A começar pelo seu próprio nome, “América”. O conceito de América e, posteriormente, América Latina, é uma construção semântica com implicações

políticas, econômicas, epistêmicas e éticas que surgiu e se impôs, em detrimento das questões originárias deste mesmo continente.

Em homenagem ao navegador Américo Vespúcio, tornamos “América”, que depois de chegar nestas terras, notou aqui não se tratava das Índias, mas de um “Novo” Mundo. Porém, estas terras já possuía nomes próprios que os nativos daqui usavam para designar essas terras, e esses nomes originais foram silenciados, alguns deles são: *Tawantisuyu*, *Anáhuac* e *Abya-Yala*. Muito embora os diferentes povos originários que habitam o continente atribuísem nomes próprios às regiões que ocupavam – Tawantinsuyu, Anahuac, Pindorama – a expressão Abya Yala vem sendo cada vez mais usada pelos povos originários do continente objetivando construir um sentimento de unidade e pertencimento. (PORTO-GONÇALVES, 2009).

Nessa perspectiva, a própria narrativa do “descobrimento” é parte também de uma visão de mundo restrita ao universo cristão europeu e exemplo de um discurso que posiciona a Europa como centro do mundo (QUENTAL, 2012). A América nunca foi uma terra a ser descoberta, a sua existência coincide com a vivência dos outros continentes, mas seu “descobrimento” foi uma invenção engendrada durante o processo da história colonial europeia e, por conseguinte, da consolidação e expansão das ideias e instituições ocidentais. Assim, podemos concluir que houve uma invenção eurocêntrica da América, que encobriu seus povos originários e invisibiliza, ainda hoje, muito das suas próprias identidades. A designação “latina”, “foi introduzida pela intelectualidade política francesa e usada na época para traçar as fronteiras, tanto na Europa, como nas Américas, entre anglo-saxônicos e latinos.” (MIGNOLO, 2003, p. 59).

A divisão da América em Latina, ao sul, e, Anglo-Saxã, ao norte, como se vê, estão relacionadas às contradições imperiais traçados pelas potências europeias sobre as colônias em processo de independência e às resistências que, no interior dessas relações sociais e de poder, foram engendradas a partir da América, que se autodenominaria Latina. Portanto, o conceito de América Latina foi utilizado tanto para marcar uma continuidade com o modelo de civilização europeu no continente, como para reproduzir a exclusão de povos e culturas que, no período colonial, estavam localizados fora do modelo de humanidade desenhado pela colonialidade do poder. Nesse momento, “América Latina” foi o nome eleito para denominar a restauração da “civilização” da Europa meridional, católica e latina na América do Sul e, ao mesmo tempo, reproduzir as ausências (dos índios e dos africanos) do primeiro período colonial (MIGNOLO, 2007).

4.1.1 O resgate da *Abya Yala*

Neste sentido, o resgate dos vocábulos que buscam descolonizar as semânticas impostas pela colonialidade, como *Tawantisuyu*, *Anáhuac* e *Abya Yala* são uma forma de resistência. *Abya Yala* na língua do povo Kuna significa “Terra madura”, “Terra Viva” ou “Terra em florescimento” e é sinônimo de América. O povo Kuna é originário da Serra Nevada no norte da Colômbia tendo habitado a região do Golfo de Urabá e das montanhas de Darién e vive atualmente na costa caribenha do Panamá, na Comarca de Kuna Yala (San Blas). (PORTO-GONÇALVES, 2009).

Porto-Gonçalves (2009) aponta que *Abya Yala* vem sendo usado como uma autodesignação dos povos originários do continente como contraponto a América. Embora os diferentes povos originários que habitaram ou ainda habitam o continente atribuísssem nomes próprios às regiões que ocupavam, a expressão *Abya Yala* vem sendo cada vez mais usada pelos povos originários do continente para construir um sentimento de unidade e pertencimento.

A ideia de um nome próprio que desse conta de todo o continente se impôs a esses diferentes povos e nacionalidades no momento em que começaram a superar o longo processo de isolamento político a que se viram submetidos depois da invasão de seus territórios em 1492 com a chegada dos europeus. Junto com *Abya Yala* há um conjunto de cunho político que também vem sendo construído onde a própria expressão povos originários ganha sentido. Essa expressão afirmativa foi a que esses povos em luta encontraram para se autodesignarem e superarem a generalização eurocêntrica de povos indígenas. Afinal,

[...] antes da chegada dos invasores europeus havia no continente uma população estimada entre 57 e 90 milhões de habitantes que se distinguiam como maia, kuna, chibcha, mixteca, zapoteca, ashuar, huarani, guarani, tupinikin, kaiapó, aymara, ashaninka, kaxinawa, tikuna, terena, quéchua, karajás, krenak, araucanos/mapuche, yanomami, xavante entre tantos e tantas nacionalidades e povos desse continente. (PORTO-GONÇALVES, 2009, p. 26)

A expressão “indígena” foi adotada por fazer menção às Índias, ou seja, à região buscada pelos negociantes europeus em finais do século XV, porém essa expressão é genérica e ignora que esses povos tinham seus nomes próprios e designação própria para os seus territórios.

Porém, ao mesmo tempo que ignora a diferença específica desses povos, contribui também para unificá-los não apenas do ponto de vista dos conquistadores/invasores, mas contribuiu para constituir a unidade política desses povos por si mesmos quando começaram a notar a história que todos tinham em comum de humilhação, opressão e exploração de sua população e a dissipação e devastação de seus recursos naturais.

Portanto, *Abya Yala* configura-se como parte de um processo de construção político-identitário no qual as práticas discursivas cumprem um papel relevante de decolonização do pensamento. A compreensão da riqueza dos povos que aqui vivem há milhares de anos e do papel que tiveram e têm na constituição do sistema-mundo tem alimentado a construção desse processo político-identitário.

É pertinente realizarmos algumas considerações, ainda que breves, sobre a identidade latino-americana. Os países que integram a América Latina possuem grande diversidade cultural, o que não permite uma abordagem única ou conclusões definitivas sobre a questão. Rever o processo histórico que deu origem à concepção de identidade que temos hoje é determinante, pois ela não é algo acabado e imutável. Pelo contrário, se forma a partir de vários fatores que permanecem em mudança com o decorrer do tempo. Compartilhamos uma colonização predatória, que deixou sequelas sociais e econômicas por onde passou – e compartilhamos também as sequelas desse processo de maneiras muito semelhantes.

Se por um lado é não é possível colocar todos os países da América Latina sob uma mesma identidade, também é muitas vezes bastante latente um sentimento comum de compartilhamento de histórias, sentimentos e luta permanente entre nossos países. Ademais, sejamos todos considerados latinos ou não de um ponto de vista embasado por investigações, é fato que não podemos negar nossos laços fronteiriços, e que seríamos mutuamente beneficiados se estreitássemos mais nossas trocas em todos os sentidos.

4.2 Um breve histórico dos estudos introdutórios da decolonialidade

Mignolo (2007b) descreve que a (des)colonialidade é um conceito que surgiu nas discussões sobre o Terceiro Mundo, no mesmo período em que se dissolvia as três divisões que ordenava o planeta e se celebrava o fim da história e de uma nova ordem mundial. O conceito da (des)colonialidade foi tão impactante e se fixou nos debates internacionais, principalmente no mundo não-europeu e na “antiga Europa do Leste”.

A modernidade, a pós-modernidade e a altermodernidade, tem suas bases históricas no Iluminismo e na Revolução Francesa. Já as bases históricas da decolonialidade estão na Conferência de Bandung de 1955, na qual se reuniram 29 países da Ásia e da África com o objetivo de encontrar as bases e uma visão em comum para um futuro que não fosse capitalista e nem comunista. Daí então, encontraram a solução: a “descolonização⁶” que pretende desprender-se das principais macro-narrativas ocidentais.

Houve uma conferência parecida, promovida pelos países não alinhados, em Belgrado em 1961, na qual vários estados latino-americanos somaram suas forças aos asiáticos e africanos. Faz, 59 anos, portanto que os fundamentos políticos e epistêmicos da decolonialidade foram estabelecidos.

Mignolo (2007b) escreveu que a Conferência de Bandung, declarava não ser capitalista nem comunista, mas politicamente descolonizadora. O pensamento decolonial está comprometido com a igualdade global e a justiça econômica. Os argumentos decoloniais propiciam o comunal como outra opção junto ao capitalismo e ao comunismo. O intelectual aymará Simón Yampara elucidou que os aimarás não se consideram nem capitalistas e nem comunistas, mas que promovem o pensamento decolonial e o fazer comunal.

A classificação dos mundos se deu por uma epistemologia territorial e imperial que as inventou e as estabeleceu. A dominação que possibilitou a inferioridade de outros povos e etnias se justificou numa ficção criada para dominá-lo. Os sujeitos que não aceitam ser assimilado pelo dominador (colonizador), que não se dá por convencido “a má sorte” de ter nascido onde nasceu, então desprende-se. Desprender-se significa não aceitar as opções que lhe dão. Não pode evitá-las, mas ao mesmo tempo não quer obedecer. Habita a fronteira, senta na fronteira e pensa na fronteira no processo de desprender-se e ressubjetivar-se, segundo Mignolo (2007b), isso define o pensamento fronteiriço.

Várias frentes têm se debruçado a estudar a genealogia do pensamento fronteiriço, do pensar e do fazer decolonial. O legado de Frantz Fanon é amplo, mas, para Mignolo (2007b), talvez o conceito teórico mais radical que Fanon introduziu é “sociogênese”. A sociogênese é um conceito que é capaz de traduzir em si próprio o pensamento fronteiriço, o desprendimento e a desobediência epistêmica e representa a abertura de uma gramática da decolonialidade. Esse conceito não se baseia na lógica literal, do sentido próprio e objetivo.

O conceito de sociogênese manifesta-se no momento em que se toma consciência de que

⁶ Por descolonização entende-se o processo de superação do colonialismo, geralmente associado às lutas anticoloniais no marco dos Estados que resultaram na independência política das antigas colônias.

ser “negro”, não é pela cor da pele, mas por causa do imaginário racial do mundo colonial moderno: tornou-se “negro” ou “homossexual” ou “mulher” ou “indígena” por um discurso cujas regras não podem ser controladas e que não dá espaço para a queixa.

A sociogênese surgiu do pensamento fronteiriço e decolonial uma vez que é oriunda do que Lewis Gordon denomina existência africana. Poderia até ter sido originada de qualquer outra experiência de indivíduos racializados, porém, é pouco provável que o conceito de “sociogênese” pudesse se surgir por meio da experiência europeia, com exceção aos imigrantes de hoje. Fanon teve a experiência de imigrante do Terceiro Mundo na França e foi assim que ele teve a clareza do fato de que a filogênese e a ontogênese não consegue ir além de apenas descrever a condição do sujeito colonial e racializado.

As disciplinas da Sociologia, Psicologia, História, etc. podem tratar sobre a condição do “negro” e “descrever” a experiência dele, mas não podem suplantam o pensamento do “negro” (a experiência constitutiva do sujeito). A Sociogênese se desvincula da episteme ocidental e ao fazer isso se compromete com a desobediência epistêmica. O saber, fazer e ser decolonial só se dá mediante um compromisso com a desobediência epistêmica.

A conferência de Bandung levou ao desprendimento geopolítico e Fanon inaugurou a sociogênese que situa o corpo-politicamente; duas referências para o desprendimento da matriz colonial do poder e de habitar o pensamento fronteiriço. A sociogênese não pode ser subsumida ao paradigma linear das rupturas epistêmicas analisadas por Foucault ou às mudanças paradigmáticas na história da ciência analisadas por Thomas Kuhn (1997).

Este é o legado da Conferência de Bandung. Quem participou da conferência optou por desprender-se. Optaram por decolonizar. O processo é longo e contínuo. A magnitude da Conferência de Bandung consistiu exatamente em revelar que a decolonialidade é uma “terceira opção” que não resulta da combinação das existentes, mas consiste em desprender-se delas. Não foi pautada a dimensão epistêmica, porém, as condições para colocá-las já estavam dadas.

A (de)colonialidade não pretende ser um conceito que vem para substituir os demais existentes, também não pretende ser um novo universal que se apresenta como o verdadeiro, trata-se, portanto, de representar uma outra opção, isso quer dizer que epistemes ou paradigmas da modernidade, pós-modernidade, ciência newtoniana, e as demais deixam de ser a referência da legitimidade epistêmica.

4.3 O projeto Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade: sua constituição e seus expoentes

Modernidade/colonialidade/decolonialidade são três palavras distintas e um só conceito. É uma tríade que nomeia um conjunto complexo de relações de poder. Mignolo (2007b) aponta que o pensamento fronteiriço é a singularidade epistêmica de qualquer projeto decolonial. A decolonialidade e o pensamento/sensibilidade/fazer fronteiriços estão interconectados, contudo, decolonialidade emerge da experiência da colonialidade.

A formação posterior do que Escobar (1998) chamou de projeto Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade (M/C/D), passou a ser o aprofundamento e a expansão sistemática dessas linhas. As propostas iniciais sobre a colonialidade do poder cresceram e se espalharam para além das fronteiras americanas, tornando-se gradualmente de um tópico de discussão em uma categoria de uso comum. Tanto na América como na Europa, já existe um grande número de profissionais de várias disciplinas empenhados em trabalhar a colonialidade e seus concomitantes, assim como a crescente presença de coletivos e grupos de debate, pesquisa e *práxis*, bem como centros e institutos de pesquisa e até programas de pós-graduação em torno dessas questões. Em muitos casos, essa tendência de expansão converge com outras tradições críticas com genealogias e interesses diferentes, como os estudos subalternos e/ou estudos pós-coloniais.

No entanto, e apesar das semelhanças que podem ser observadas à primeira vista, é necessário uma diferenciação entre essas diferentes tendências. O nome de Edward Said é frequentemente associado à fundação de ambos os conjuntos de críticas, mas apesar da influência do intelectual e ativista palestino nelas, Said sempre se destacou de suas produções, reconhecendo suas contribuições, mas mantendo cauteloso distanciamento de suas próprias reflexões⁷.

Por um lado, os estudos subordinados inaugurados na Índia graças à pesquisa de Ranajit Guha com forte influência do marxismo gramsciano deu uma importante contribuição para a crítica do eurocentrismo e da dinâmica política, econômica e cultural do colonialismo, durante os anos 1980. Não obstante, a continuação da obra de Guha nos estudos subalternos não representou uma tentativa de crítica e de descolonização e acabou por se subordinar aos estudos institucionalizados nos Estados Unidos, sendo apenas cópia desses (GROSFOGUEL, 2006).

⁷ No epílogo ao *Orientalismo* de 1995, Said torna explícita sua simpatia, mas também suas diferenças e desconforto com ambos os projetos.

Já os estudos pós-coloniais originam-se de importantes centros de produção acadêmica chamados de “primeiro mundo” e surgiram com forte influência do pós-modernismo e do pós-estruturalismo e, portanto, mais voltados para a análise do discurso e da textualidade. Com maior sucesso editorial do que outras correntes críticas nesses centros mundiais de enunciação, o pós-colonialismo também teve uma forte influência na produção intelectual periférica desde os anos 1990, sempre atento ao discurso dominante (MIGNOLO, 2005).

As diferenças entre os estudos subalternos, pós-colônias e descolonial, não impedem a articulação de ideias entre essas categorias, e ainda por vezes pode fortalecer as abordagens acerca da colonialidade, graças a presença e integração de outras ferramentas analíticas e tradições críticas que podem ajudar a compreensão da dinâmica da colonialidade (CASTRO-GÓMEZ, 2005).

Os estudos decoloniais, conforme já apontado, iniciados pela formação da M/C/D, apesar de sua heterogeneidade compõe um conjunto sistemático de afirmações teóricas que revisitam a questão de poder na modernidade. Quintero, *et. al.* (2019, p. 5) aponta esses procedimentos conceituais são:

1. A localização das origens da modernidade na conquista da América e no controle do Atlântico pela Europa, entre o final do século 15 e o início do 16, e não no Iluminismo ou na Revolução Industrial, como é comumente aceito; 2. A ênfase especial na estruturação do poder por meio do colonialismo e das dinâmicas constitutivas do sistema -mundo moderno/ capitalista e em suas formas específicas de acumulação e de exploração em escala global; 3. A compreensão da modernidade como fenômeno planetário constituído por relações assimétricas de poder, e não como fenômeno simétrico produzido na Europa e posteriormente estendido ao resto do mundo; 4. A assimetria das relações de poder entre a Europa e seus outros representa uma dimensão constitutiva da modernidade e, portanto, implica necessariamente a subalternização das práticas e subjetividades dos povos dominados; 5. A subalternização da maioria da população mundial se estabelece a partir de dois eixos estruturais baseados no controle do trabalho e no controle da intersubjetividade; 6. A designação do eurocentrismo/ocidentalismo como a forma específica de produção de conhecimento e subjetividades na modernidade.

A colonialidade do poder se configura com a conquista da América, no mesmo processo histórico no qual começa o modo de produção capitalista também. Esses movimentos centrais têm como principal consequência o surgimento de um sistema sem precedentes de dominação e exploração social e, com eles, um novo modelo de conflito.

Nesse cenário histórico geral, a colonialidade do poder se configura a partir da conjugação de dois eixos centrais. Por um lado, a organização de um profundo sistema de dominação cultural que controlará a produção e reprodução de subjetividades sob a orientação do eurocentrismo e

da racionalidade moderna, com base na classificação hierárquica da população mundial (QUIJANO, 2007). Por outro lado, a formação de um sistema global de exploração social que articulará todas as formas conhecidas e vigente de controle do trabalho sob a hegemonia exclusiva do capital (QUIJANO, 2000).

Nesse sentido, a colonialidade do poder, como foi conceituada por Aníbal Quijano, é a chave analítica que permite visualizar o espaço de confluência entre modernidade e capitalismo, e o campo formado por essa associação estrutural. É justamente nesse campo de confluência e conjunção onde são afetados, de forma heterogênea mas contínua, todas as áreas da existência social como sexualidade, autoridade coletiva e "natureza", além, claro, do trabalho e subjetividade (QUINTERO, 2010), e aqui também cabe o objeto de estudo desta tese: a estética da sensibilidade na educação desenvolvida sob essa perspectiva adiante.

O exposto, então, supõe a existência de uma matriz colonial de poder no tecido social que constitui a história da América Latina, matriz como sistema ordenador e cumulativo de relações sociais e a disposição do poder. Com a emancipação latino-americana no início do século XIX, um processo de descolonização parcial começou quando as repúblicas conseguiram se livrar da hegemonia político-administrativa dos centros europeus; no entanto, a colonialidade e seus efeitos fundamentais continuam a ordenar as sociedades latino-americanas, ocorrendo com a passagem do tempo diferente estruturação social da matriz colonial.

Porém, estamos na presença da reconfiguração da matriz de dominação social, e não de seu ressurgimento após um fim hipotético. O colonialismo é um fenômeno histórico, a colonialidade precede e se origina como uma matriz de poder e sobrevive ao colonialismo.

A colonialidade, como patrona do poder, teve profundas consequências para a constituição das sociedades latino-americanas, pois cimentou a formação das novas repúblicas modelando suas instituições e reproduzindo nesse ato a dependência histórico-estrutural que perdura da colonização e da miscigenação.

Com a imposição da reprodução, e das mais diversas formas de exploração do trabalho, a sociedade ficou separada pela classificação sócio-racial entre os "brancos" e as demais "tipologias raciais" (QUINTERO, 2019, p.6) consideradas inferiores. Os setores brancos exerceram o domínio e a exploração da maioria dos indígenas, afrodescendentes e mestiços que habitavam as repúblicas por meio do controle dos meios de produção e domínio das subjetividade, outorgando a imitação dos modelos culturais europeus.

4.4 Uma atualização das potencialidades e limitações dos estudos decoloniais

O desenvolvimento dos estudos decoloniais continuou até agora mostrando-se um vasto campo de produção de reflexões e reviravoltas conceituais. Alguns pontos merecem ser destacados. O primeiro é sobre o crescimento e expansão da bagagem conceitual e teórico da decolonialidade. Tomando como referência a categoria de colonialidade do poder, o uso do substantivo colonialidade se expandiu para ser aplicado a outras dimensões e campos que, apesar de sua articulação com o fenômeno do poder, costumam ser tratados como áreas diferenciadas. Isso levou à proposição de principalmente dois conceitos, a saber, colonialidade do saber e da colonialidade do ser.

A colonialidade do saber foi tratado com certa sistematicidade na compilação por Lander (2000). A colonialidade do conhecimento seria representada pelo caráter eurocêntrico do conhecimento moderno e sua articulação com as formas de domínio colonial/imperial. Esta categoria conceitual refere-se especificamente às formas de controle do conhecimento associadas à geopolítica global arranjada pela colonialidade do poder. Nesse sentido, o eurocentrismo funciona como *locus* epistêmico a partir do qual se elege um modelo de conhecimento que, por um lado, universaliza a experiência local europeia como modelo regulatório a seguir e, por outro lado, designa os seus dispositivos do conhecimento como os únicos válidos.

A ligação específica entre conhecimento e poder também repousa na eficácia naturalizante da construção discursiva do conhecimento social moderno, legitimando as atuais relações assimétricas de poder. As seguintes operações cognitivas que caracterizam o referido conhecimento dão-lhe essa capacidade: a) a cisão do que é "real" e "irreal", "válido" e "inválido", "razão" e "emoção" (dualismo); b) a divisão dos componentes do mundo em unidades isoladas, negando suas relações (atomismo) e impossibilitando a abordagem em termos da totalidade histórico-social; c) a conversão das diferenças em hierarquias e o exercício de naturalização dessas representações (CORONIL, 1999).

Uma série de mecanismos reproduzem a colonialidade do conhecimento, dentre outros: a avaliação da produção científica sob o critério meritocrático-quantificável, ou seja, objetivo e universal, a hierarquização dos circuitos de distribuição de textos científicos com enunciação privilegiada e o caráter monolítico das instituições universitárias (QUINTERO; PETZ, 2009).

A visualização da chamada colonialidade do conhecimento possibilitou novos caminhos de pesquisa decolonial em torno da formação do pensamento eurocêntrico (Mignolo, 2003), lugar ocupado pelas ciências sociais dentro deste pensamento (Walsh; Schiwy; Castro-Gómez, 2002), às alternativas dos fatores cognitivos à racionalidade moderna (Mignolo, 2003 e 2010), e a

possibilidade de construção de novos campos de pesquisa e crítica, que em uma primeira tentativa foram articulados como ‘estudos’ em eventos culturais latino-americanos (Walsh, 2003 e 2007). Essas são preocupações constantes dentro da produção de estudos decoloniais, embora em alguns autores ainda sejam evidentes as formações disciplinares e os lugares de enunciação que essas formações recriam.

Desde o século XVII, nos principais centros hegemônicos desse padrão mundial de poder, nessa centúria, não sendo um acaso a Holanda (Descartes, Spinoza) e a Inglaterra (Locke, Newton), desse universo intersubjetivo, foi elaborado e formalizado um modo de produzir conhecimento que dava conta das necessidades cognitivas do capitalismo: a medição, a externalização (ou objetivação) do cognoscível em relação ao conhecedor, para o controlo das relações dos indivíduos com a natureza e entre aquelas em relação a esta, em especial a propriedade dos recursos de produção. Dentro dessa mesma orientação foram também, já formalmente, naturalizadas as experiências, identidades e relações históricas da colonialidade e da distribuição geocultural do poder capitalista mundial. Esse modo de conhecimento foi, pelo seu carácter e pela sua origem, eurocêntrico. Denominado racional, foi imposto e admitido no conjunto do mundo capitalista como a única racionalidade válida e como emblema da modernidade. As linhas matrizes dessa perspectiva cognitiva mantiveram-se, não obstante as mudanças dos seus conteúdos específicos, das críticas e dos debates, ao longo da duração do poder mundial do capitalismo colonial e moderno. Essa é a modernidade/racionalidade que está agora, finalmente, em crise. (QUIJANO, 2009, p. 74).

Outra conceituação oriunda da noção de colonialidade é a proposta por Maldonado-Torres (2007) como colonialidade do ser, que compreende a modernidade como uma conquista perpétua em que o constructo de "raça" passa a justificar o prolongamento da antiética da guerra, que permite a subjugação total da humanidade do outro.

Maldonado-Torres marca a relação entre a colonialidade do saber e o ser, sustentando que é a partir da centralidade do saber na modernidade que pode ocorrer uma desqualificação epistêmica do outro. Tal desqualificação representa uma tentativa de negação ontológica. A colonialidade do ser como categoria analítica viria revelar o ego conquistado que antecede e sobrevive ao ego cartesiano (DUSSEL, 1994), desde depois da afirmação "penso, logo existo", a validação de um único pensamento está oculta “*Yo pienso (otros no piensan o no piensan adecuadamente), luego soy (otros no son, están desprovistos de ser, no deben existir o son dispensables)*”⁸ (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 144). Desta forma, não pensar em termos

⁸ “Penso (outros não pensam ou não pensam adequadamente), logo existo (outros não são, são destituídos de ser, não deveriam existir ou são dispensáveis)”

moderno se traduzirá em não-ser, uma justificativa para a dominação e a exploração. Ou seja, “a modernidade, o colonialismo e o sistema-mundo, denotam aspectos de uma mesma realidade simultânea e mutuamente constitutiva” (DUSSEL, 2016, p. 58).

Apesar de essas formas serem as mais difundidas do uso combinatório da ideia de colonialidade (de poder, conhecimento, ser), tem havido mais propostas como a colonialidade do tempo, a colonialidade do fazer, e aqui acrescentamos a colonialidade do sentir, que será desenvolvido nos tópicos seguintes. Essas outras formas de desenvolver essas outras categorias colonizadas apresentam menos impacto e despertaram menos interesse na comunidade que acompanha de perto o progresso dos estudos decoloniais, talvez porque o alcance dessas propostas limita as intenções originais do termo colonialidade. Se a colonialidade é um padrão global de poder, como articulador e estruturante da modernidade, é evidente que esse padrão permeia as mais diversas áreas da existência humana.

Em alguns casos, o uso dessa multiplicidade de colonialidades que surgiram recentemente, longe de aprofundar a análise da colonialidade, tendem a limitá-la, ou pior ainda, a banalizá-la, este não é o objetivo aqui, e sim promover diálogo e aproximações da estética da sensibilidade e o pensamento decolonial.

Dentro dos avanços na produção e expansão teórica, há também várias tentativas de recuperar e atualizar o pensamento crítico latino-americano e "subalterno" em geral dentro de contextos particulares e linhas críticas. Mesmo que não possam ser encontrados aqui ainda trabalhos dedicados inteiramente a esta questão, é possível apontar uma tendência transversal nos estudos decoloniais, particularmente interessados em revisitar obras de pensamento crítico do "sul" que em seu tempo foram esquecidos.

Este esforço para rastrear o arquivo analítico subordinado inclui a revitalização de obras que vão de Waman Puma (Mignolo, 2007a) a Cornejo Polar (Palermo, 2005), passando por um conjunto muito diversificado de propostas intelectuais. Neste quadro, a série de publicações das edições *del Signo*, cuja coordenação geral está a cargo de Walter Mignolo, abordou desde seu primeiro número publicado em 2006, estudos sobre diferentes regiões e problemas latino-americanos, colocando, porém, a ênfase na busca por pensamentos alternativos mais do que no aprofundamento ou aplicação da colonialidade como referencial teórico.

Por outro lado, a expansão dos estudos decoloniais além de estar ligada ao crescimento da produção teórica e seus derivados, tem se caracterizado pela pesquisa histórica, seja no sentido de enquadramento de processos globais ou no estudo de casos localizados local e regionalmente. Enrique Dussel (1994, 1998 e 2007) é quem provavelmente desenvolveu um conjunto de

publicações diversas, aliado à sua produção filosófica, com as características centrais do colonial por meio de investigações históricas.

Já o modelo da colonialidade do poder de Quijano representa uma compreensão histórica dos processos centrais do sistema-mundo, mas alguns dos trabalhos mencionados de Dussel aprofundam essa visão geral. Em um de seus trabalhos, Mignolo (2007b) investiga a história específica da América Latina, dentro dos processos de constituição da colonialidade do poder, dando especial ênfase à construção das esquivas identidades latino-americanas.

No ramo dos estudos historiográficos específicos, Castro-Gómez tem procurado explicar sobre os percursos particulares da colonialidade do poder nos espaços locais, procurando visualizar os processos de constituição da colonialidade e descobrir como se articulam com outras forças, em alguns casos, em escala local. Em ambas as obras ele faz esse esforço, primeiro focando no Novo Granada, de meados do século XVIII ao início do século XIX (CASTRO-GÓMEZ, 2007a), e depois para a cidade de Bogotá nas primeiras décadas do século XX (CASTRO-GÓMEZ, 2009).

Tentando estabelecer conexões entre as ideias centrais de Quijano e o método foucaultiano (CASTRO-GÓMEZ, 2007b), o filósofo colombiano encontra nessas investigações uma colonialidade que se articulou com diferentes dispositivos históricos de poder/conhecimento. Também vale a pena mencionar dentro dessas tendências a obra de Grosfoguel (2003), que explora a história da população porto-riquenha no interior do sistema mundial moderno, reconstruindo a história do capitalismo e da colonialidade na ilha de Caribe e acompanhando a diáspora da população porto-riquenha nos Estados Unidos.

Em outros estudos de caso, a dimensão histórica não é necessariamente o fio condutor. Aqui devemos citar os crescentes trabalhos sobre movimentos sociais e alternativas da vida realizada, entre outros, por Achinte (2000), Escobar (2005 e 2008), Fernández (2004) e Walsh (2009), que coletam as trajetórias de grupos humanos que foram historicamente subordinados pela colonialidade.

Essas obras não representam exclusivamente uma descrição das características distintivas da dominação e exploração cujas populações têm sido submetidas, mas também procuram recriar suas estratégias e alternativas de sobrevivência, seja em processos migratórios (ACHINTE, 2000), sob as tendências mais ferozes, conflitos armados na América Latina (ESCOBAR, 2008), atuando na formação do pensamento, outros dentro das fronteiras dos imaginários sociais e do conhecimento moderno (FERNÁNDEZ, 2004), ou em processos de transformação social que, fundamentalmente, buscam subverter as ordens da colonialidade. (WALSH, 2009).

Kusch, filósofo argentino, parte do pensamento popular, permeado por sabedorias marginalizadas para mostrar a riqueza e diversidade de um pensamento, em sua obra intitulada *Esboço de uma antropologia filosófica americana* apresenta a problemática de pensarmos o(s) sentido(s) do humano desde a realidade latino-americana. A cultura e sua relação profunda com a terra são elementos centrais desta obra (Kusch, 1978).

As obras de Escobar (1999, 2005, 2009) nas comunidades afrodescendentes do Pacífico colombiano, e a valorização de suas concepções alternativas de "natureza" e biodiversidade, apropriação e conservação, que diferem das noções oficiais do Estado, bem como das de ONGs e grupos ativistas, propondo um novo quadro conceitual de ecologia política, que se articula com a perspectiva decolonial.

Esta é apenas uma parte dos estudos decoloniais realizados ou em andamento, dos quais participam tanto os autores citados como outros também comprometidos com a perspectiva. Em alguns casos, pode-se visualizar um conjunto de contribuições importantes que, apesar de não estarem explicitamente identificadas com os estudos decoloniais ou de não recorrerem a parte de sua formação teórico-conceitual, partem de um lugar de enunciação profundamente semelhante. Este é o caso do livro de Escobar (1998) onde desconstrói o discurso do desenvolvimento a partir de uma crítica radical a modernidade. Podemos citar também a famosa obra de Coronil (2002), que muito provavelmente é a história contemporânea mais profunda da Venezuela que foi escrita até hoje, de uma perspectiva “pós-ocidental”, como o próprio Coronil reconhece em seu texto e também as obras de Rodolfo Kusch que busca organizar uma antropologia tendo como referência as experiências do povo, formuladas a partir da fala popular, que nem sempre é visível.

Certamente, se a decolonialidade representa a subversão do padrão de poder da colonialidade e a proposição de alternativas, questões relacionadas ao trabalho, produção, troca e consumo, esses debates são de suma importância para a decolonialidade como perspectiva de futuro e apresenta um campo fértil de inúmeros temas de pesquisa, além disso, outras questões e áreas podem surgir delas onde o projeto decolonial e os estudos decoloniais em geral ainda não foram regados.

Uma das questões que se destaca na visibilidade atual da perspectiva decolonial e dos estudos decoloniais em geral, é a grande produção de noções e conceitos. Enquanto estes colaboram com a ação de repensar as categorias conceituais herdadas das ciências sociais e, portanto, dão um novo sentido estratégico à produção epistêmica, esse esforço gerou - talvez sem querer - uma grande quantidade de jargão que o torna difícil de entender por parte do público

interessado na decolonialidade, e por isso faz a introdução de novos agentes em perspectiva, incluindo movimentos sociais.

Além disso, há a preocupação com a falta de estratégias metodológicas nos estudos decoloniais. Reconhecendo que esta é uma dimensão fundamental, surgiu internamente a questão sobre se é possível fazer estudos decoloniais sem transformar radicalmente a metodologia da ciência social. Uma vez que as ciências humanas modernas foram configuradas sob a colonialidade do saber e o método científico significou um distanciamento do "objeto de estudo", vale perguntar como é possível se livrar da "arrogância do ponto zero" para criar algumas outras ciências sociais?

Uma resposta potencial seria uma produção em diálogo com os sujeitos da mudança social e com os subalternizados. Algumas questões permanecem em aberto: as metodologias pluritópicas são possíveis? Como eles seriam na sua prática?

Além do exposto acima, como costuma ser o caso com perspectivas críticas que têm sua origem no campo acadêmico, a dúvida sobre a práxis dos estudos decoloniais é frequente, e se estes produzem ao mesmo tempo um impacto nas realidades sociais. A maioria dos estudos referentes M/C/D e as novas gerações de estudos decoloniais participam ativamente da movimentos sociais e têm influência política de várias maneiras nos contextos locais. Isso não se traduziu necessariamente em trabalhos sobre movimentos sociais ou certas perspectivas sobre mudança social, justamente porque tem sido uma das políticas epistêmicas da perspectiva de não tratar os setores subalternizados como objetos de estudo, mas como agentes políticos e epistêmicos.

Seria fundamental encontrar uma forma de produzir conhecimento com os movimentos a partir de questões sociais locais, questão que não parece ter repercussão geral nos estudos decoloniais. O dilema de como falar sobre os agentes de transformação não deve ser encerrado por medo de repetir os velhos esquemas do pensamento hegemônico.

Como conclusão deste capítulo e articulando-o com o tema ou problema deste trabalho, isto é, a estética da sensibilidade, posso afirmar que é praticamente inevitável fazer pesquisa em educação na perspectiva decolonial sem se reportar e se posicionar em relação aos constructos intelectuais que tivemos ao longo dos séculos. Embora as metodologias sejam desafiadoras em uma produção científica decolonial, ao abordar a estética da sensibilidade, procurei pensar articuladamente com os autores que não são especificamente adeptos dessa abordagens, mas que fazem críticas aos modelos atuais vigentes. A metodologia da bricolagem favoreceu a pesquisa

e posso apontá-la como um dos caminhos de se fazer pesquisa em educação, e porque não dizer, em estudos decoloniais.

CAPÍTULO 5

QUAL O LUGAR DA ESTÉTICA DA SENSIBILIDADE?

Amazônidas

Somos filhas das ribanceiras
Netas de velhas benzedadeiras,
Deusas da mata molhada
Temos no urucum a pele encarnada,

Lavando roupas no rio, lavadeiras,
No corpo o gingando de carimbozeiras,
Temos a força da onça pintada
Lutamos pela aldeia amada,

Mas viver na cidade
Não tira de nós o direito de ser:
Nação, Ancestralidade, Sabedoria, Cultura,
Somos filhas de Nhanderú, Senerú, Nhandecy,
O Brasil começou bem aqui.

Não nos sentimos aculturadas,
Temos a memória acesa
E vivemos na certeza,
De que nossa aldeia resistirá
Ao preconceito do invasor.
Somos a voz que ecoa!
Resistência? Sim senhor!

Marcia Wayna Kambeba

Recapitulando, até aqui analisei um fundamento educacional chamado estética da sensibilidade, previsto num documento oficial vigente aqui no Brasil. Vi também que esse conceito foi pouco apurado no campo da educação, e também não foi definido efetivamente. A má definição desse termo abriu precedentes para algumas pontuações: um termo que funcionou como operador vazio, repleto de palavras, mas esvaziado de sentidos, ou ainda, os sentidos colocados nesse termo estão a serviço de uma educação adaptativa dos sujeitos ao sistema vigente, voltada para atender às demandas de uma sociedade de consumo e alienada nas questões relativas as sensibilidades humanas.

Diante disso, recorri aos clássicos da Filosofia ocidental com a finalidade e ousadia de pensar uma possível definição para a estética da sensibilidade a partir do conceito de estética. Após passar pelos pensamentos de Baumgarten, Kant e Schiller acerca da estética, concluí que a

estética da sensibilidade, de acordo com sua raiz etimológica e semântica, seria um campo de saber que estuda sensibilidades para o equilíbrio do pensar e sentir, ou seja, a estética da sensibilidade enquanto uma catalizadora da dualidade da razão e a emoção. Essa dualidade que marca nossa sociedade, herdeira dos modelos cartesiano e positivista sob os quais nossa sociedade foi fundada.

Quando falo que nossa sociedade foi fundada sob esses dois modelos, passa-se a impressão que foi uma escolha erigir uma sociedade assim, e não foi isso que ocorreu. E é aqui que me deparo numa problemática central desta pesquisa: a estética da sensibilidade não é bem definida nos documentos oficiais da educação porque a nossa educação está pautada no modo cartesiano de pensar/sentir, e quando se pretende introduzir a sensibilidade no campo educacional se faz necessário dar uma utilidade a ela, no caso como foi descrito nos documentos, uma sensibilidade capaz de ser flexível às necessidades e demandas do trabalho coletivo, da utilização dos recursos da informática, às qualificações requeridas para se manter ativo no mercado de trabalho, ou seja, trata-se de uma sensibilidade submissa a uma adaptação.

Ter uma postura crítica à sociedade que vivemos atualmente, e ainda mais, à colonialidade que perdura nos dias atuais e contamina toda estrutura social, educacional, econômica, etc., me levou a pensar o objeto de estudo sob a luz da teoria decolonial.

Como poderia, então, ensinar a estética da sensibilidade em uma proposta decolonial para a educação na latino-americana, mais especificamente brasileira, se vi anteriormente que a educação brasileira incorporou o modelo e os padrões eurocentrados?

Ou ainda, como poderia propor sentidos de uma estética da sensibilidade latino-americana se vimos anteriormente que a estética é um campo da Filosofia ocidental, clássica, e ainda assim ao chegar nos documentos oficiais da educação brasileira foi deturpado como uma ferramenta a serviço da adaptação das pessoas aos sistemas técnico-científico, do trabalho padronizado? Eis as questões que pretendo realizar no atual capítulo.

Nessa etapa da tese, busco evidenciar que, os conceitos iniciais da estética, ainda que originada da Filosofia clássica, está próxima da concepção da estética da sensibilidade da perspectiva decolonial que explanaremos aqui. O exercício de resgatar os conceitos na Filosofia ocidental proporcionou chegar a uma possível definição da estética da sensibilidade, a saber: área de estudo das sensibilidades, a arte de harmonizar a razão e o sentir, a estética como uma função catalisadora do conflito entre o sensível e o formal, o sentir e o pensar.

Embora nossa educação não tenha valorizado a esfera do sentir, e priorizou a esfera do pensar, na intenção de que ser alguém é o objetivo final de um longo processo educativo, há

ainda, mesmo que dentro dos espaços da academia como cá estamos, movimentos que resistem a esse modelo de educação que prioriza a razão científica, a razão instrumental, a educação regida pelo positivismo, pelo método cartesiano, pela memorização de conteúdos, de uma educação bancária, de uma normatividade do pensar.

Ainda que haja autores que, cada qual ao seu modo, teça críticas a esses modelos mencionados com o intuito de propor novos modelos, novas percepções em relação a educação, aqui também realizei críticas ao modelo que nos foi imposto, pois se tratou de uma colonização. Porém, para além do ressentimento do colonizado, a proposta dessa tese é pensar, portanto, qual é a possibilidade de harmonizar o sentir e o pensar para uma educação latino-americana.

5.1 O ser/estar em Rodolfo Kusch e a busca de uma antropologia-filosófica americana

O filósofo argentino Rodolfo Kusch nasceu e faleceu em Buenos Aires, era filho de alemães radicados na Argentina. Concluiu sua graduação em Filosofia pela Universidade de Buenos Aires no ano de 1948 e atuou no Ministério da Educação de Buenos Aires na área de Psicologia Educacional e orientação profissional.

Kusch apresentou a problemática de pensarmos o(s) sentido(s) do humano a partir da realidade latino-americana. Em sua obra *Esboço de uma antropologia filosófica americana* (1978), Kusch parte do pensamento popular, repleto de sabedorias que foram marginalizadas com a colonização, para evidenciar a riqueza e a diversidade de um pensamento. A relação profunda com a terra são aspectos centrais dessa obra do autor, que evidencia a necessidade de haver um pensamento latino-americano que resgate os saberes dos povos originários, saberes que foram em grande parte sufocado pela imposição da cultura europeia sob os solos americanos.

Com o intuito de organizar uma antropologia filosófica americana, tendo como base as experiências do povo, compilada por meio do silêncio sufocado e inaudível, Kusch buscou pensar à margem de uma preocupação de uma definição de ser humano, como faz a própria história do pensamento filosófico ocidental. O autor buscou desconstruir todo discurso sólido sobre o homem americano, ainda que, não promovido nenhuma outra definição deste por enfatizar um homem incompleto, um ser não metafísico, que se constrói à medida que se faz.

A pretensão de Kusch, assim como outros autores que possuem uma perspectiva decolonial, não é a de conferir soluções aos problemas do homem moderno a partir dos povos camponeses, mas sim, recolocar o problema desde as origens da nossa sociedade. Os camponeses representam uma irreverência aos modos hegemônicos da cultura dominante. Vale ressaltar que

Kusch não usava a expressão decolonial, mas podemos dizer que o seu pensamento crítico em busca de uma antropologia autônoma, anti-imperialista antecipou as grandes linhas que constituem a noção de decolonialidade. Portanto, nós aqui, consideramos o pensamento de Kusch nas conformidades do pensamento decolonial, uma vez que o autor inaugura um pensamento com tal crítica de compreensão decolonial.

Para Brocanelli (2020, p.99) “Kusch destaca o valor de pensar uma filosofia a partir do que há aqui. A partir do ser legitimamente aqui constituído, com sua cultura, suas crenças, seus valores, seus afazeres e tudo o que pode ser considerado deste território.”, e isso é de compreensão decolonial.

A importância da terra, do solo, nas obras do Kusch, é tratada em *Geocultura do Pensamento*, o primeiro capítulo da obra *Esboço de uma antropologia filosófica americana*. Nesse capítulo, Kusch indica que o pensar dos grupos humanos está condicionado pelo lugar geográfico, ou seja, há intersecção entre o geográfico e o cultural, por conseguinte apresenta uma nova dimensão de cultura, nesta ela não é apenas um repertório ou um repositório, mas sim uma atitude, sobretudo uma afirmação existencial de um coletivo. Kusch evidenciou que todo diálogo é intercultural, implicando processos de negociação com o Outro. Kusch (1978) colocou o diálogo como antes de tudo um problema de interculturalidade, no qual tende a existir uma diferença cultural entre os interlocutores, não no sentido de grau de culturalização - um ser mais culto que ou outro -, mas sim, antes de tudo há uma diferença entre o estilo cultural entre eles.

*Detrás de toda cultura está siempre el suelo [...] Y ese suelo así enunciado, que no es ni cosa, ni si toca, pero que pesa, es la única respuesta cuando uno se hace la pregunta por la cultura. Él simboliza el margen de arraigo que toda cultura debe tener [...] No hay otra universalidad que esta condición de estar caído en el suelo, aunque se trate del altiplano o de la selva. De ahí el arraigo y, peor que eso, la necesidad de ese arraigo, porque, si no, no tiene sentido la vida.*⁹ (KUSCH, 2000, p. 109-110).

Kusch realizou entrevistas com pessoas simples do campo que orientavam suas vidas por meio da tradição mítica presente em suas culturas, pelo pensamento popular. Nesse método de trabalho, Kusch ressalta que o informante da pesquisa não foi colocado na condição de um objeto

⁹ Atrás de cada cultura está sempre o solo [...] E aquele solo assim enunciado, que não é uma coisa, nem se toca, mas que pesa, é a única resposta quando se faz a pergunta sobre a cultura. Ele simboliza a margem de raízes que toda cultura deve ter [...] Não há outra universalidade que essa condição de estar caído no chão, mesmo que seja no sertão ou na selva. Daí o enraizamento e, pior que isso, a necessidade desse enraizamento, porque, senão, a vida não tem sentido.

a ser pensado, e sim como um sujeito que define o próprio olhar interpretativo do pesquisador. Não são personagens que emprestam voz a cultura popular, mas como traços fundamentais que ajudaram o pesquisador a compor o esboço de humano.

O humano é um esboço porque é uma obra inicial, incompleta que vai se construindo e se reafirmando de acordo com os encontros e os diálogos com o Outro. A questão do humano em Kusch vem para ressoar um silêncio que perpassa o sentido do humano. Há algo além do silenciamento da voz dos povos, da imposição da mudez, há também o silêncio como resistência, um silêncio que vem do simples fato de *estar*, conceito prevalente nas obras de Kusch, um estar arraigado a um solo que nutre. Kusch, ao longo da sua narrativa notou que o novo está no pensamento popular e no indígena, e não no considerado saber culto. Seguindo esse pensamento, se buscarmos um pensamento popular perceberemos a possibilidade de descobrir um pensamento próprio, americano.

A questão do humano aparece em sua obra não apenas para formular novas respostas à questão histórica da Filosofia, mas para fazer ressoar um silêncio que perpassa o sentido do humano. O esboço também é feito de silêncios que não são o resultado de um abafamento da voz dos povos, da imposição da mudez, mas resistência, de uma existência que fala pelo simples fato de *estar* (conceito este extremamente significativo para Kusch), arraigada a um solo que a nutre. Nesta obra, acompanhamos o trabalho de um pensador em ler o cotidiano, no desafio de uma hermenêutica que coloca o pesquisador mesmo sob suspeita. Assim, a forma como as pessoas vão lendo a si mesmas, surge no texto em sua transparência, traçando novos sentidos a realidades que parecem já tão pré-determinadas. Não há apenas algo a ser revelado na fala de suas interlocutoras, é a própria fala que define o movimento dos olhos de quem a lê. (MENEZES, 2014, p. 1253).

Para enveredar nesses caminhos o pesquisador penetra as demais realidades campesinas e indígenas inventando caminhos poéticos e pela ótica da academia, nada metódica. Ao ler o cotidiano, Kusch, num desafio de uma hermenêutica que posiciona o pesquisador sob suspeita também, ou seja, à medida que as pessoas vão lendo a si mesmas, emerge a transparência, e evidencia novos sentidos a realidades que pareciam já ser pré-determinadas. Nas pesquisas de Kusch, o autor mostra que não há apenas algo a ser revelado na fala das interlocutoras, é a própria fala delas que define o movimento dos olhos de quem as lê.

No sexto capítulo intitulado *O que passa com o estar?* do livro *Esboço de uma antropologia filosófica americana*, Kusch contextualiza nossa América, ressaltando a base de nossa cultura assimilada, nossos hábitos de pensamento, em face à cultura que moldou nossa forma de estar no mundo. Movemo-nos entre as perspectivas populares, indígenas e a ocidental, contexto no qual se funda nosso modo de pensar como intelectuais (MENEZES, et.al, 2014). É

neste contexto que nos interrogamos a respeito de nosso estar. Kusch ressalta a necessidade de se compreender o pensamento em geral, afim de superar o vazio intercultural dentro do qual nos movemos. Somos marcados pela ocidentalização e em consequência, analisamos a realidade a partir de um ponto de vista já internalizado, que surge como a única referência possível para pensarmos.

O racional implica certa coerência e lógica dentro de um modo de pensar assim, muitas vezes o pensar de outras formas significa agir irracionalmente, fora de uma ordem estabelecida que não aceita novas racionalidades. O pensamento popular nos apresenta outro modo de ser e isso nos exige outra postura filosófica e novas metodologias que sejam capazes de reconhecer o saber popular como um pensar legítimo. Dentro de uma lógica ocidental, construímos o saber ancorado na necessidade de definição, devemos sempre responder a pergunta pelo que é. Para recuperar o mistério de nosso estar temos que penetrar nos símbolos e no solo, e assim, recuperar nossa vinculação com o absoluto.

Carvalho (2020) realiza um movimento de reflexão sobre o *ser* e o *estar* a partir das aproximações e distanciamentos das ideias dos filósofos gregos Heráclito, Parmênides e as possíveis relações com o *estar* em Kusch. Ao retomar Heráclito, Carvalho (2020) descreve a percepção do filósofo sobre a pluralidade e mutabilidade das coisas particulares e efêmeras, como os sentidos, e a indagação sobre a existência de uma norma universal fixa que comandasse todos os acontecimentos, de modo que pudesse haver uma harmonia do universo que estivesse superior às contradições e conflitos dos fenômenos do mundo.

Para Heráclito, a realidade se manifesta como um fluxo perpétuo de todas as coisas que existem, sendo assim, a vida seria uma dinâmica que se transforma constantemente, desse modo, não há nada perene e universal, e se há algo inalterável seria o próprio movimento, o processo, a mudança. Esse processo é chamado de devir ou vir-a-ser, que guarda o conflito dos contrários que vivem em alternância entre si, que permite a existência das coisas e que por essência é da natureza. E o que governa o devir é o *logos*, uma razão universal, que faz com que o devir não fique desordenado e funcione harmoniosamente.

Em oposição a Heráclito, Carvalho (2020) remonta a Parmênides que nega a possibilidade de movimento, mudança e propõe a existência de uma única realidade, que seria o ser, e este não pode ser transformado. Para Parmênides, o devir é apenas a aparência sensível, ou seja, confundimos o real com o sensível, de modo que a única mudança possível seria entre o ser e o não-ser, ou seja, o ser e o nada. Carvalho (2020), portanto, é possível considerar Parmênides

como o primeiro filósofo que reconheceu a Razão como o único meio válido para se obter o verdadeiro conhecimento, à totalidade absoluta e integral do real.

Com o predomínio da Razão, distanciamos-nos das coisas sensíveis, pois pensar e ser são a mesma coisa, porque o ser é o pensar, e sem o ser não há pensamento. Carvalho (2020) prossegue sua reflexão evidenciando que somos fruto do pensamento parmenídico, uma vez que a sociedade atual se baseou nas conquistas da razão, na previsibilidade e evidências proporcionadas por ela. Porém, podemos ver que há outras possibilidades de pensar e ver a vida, como o próprio devir de Heráclito, por exemplo, e Carvalho (2020) sugere uma analogia entre o devir de Heráclito e o *estar sendo* de Kusch.

Como mencionamos anteriormente, Kusch faz críticas à razão ocidental ao mesmo tempo que busca uma compreensão e caminhos possíveis de uma cultura latino-americana. Ele objetiva evidenciar que há aqui na América um pensamento arraigado nas manifestações culturais, ou seja, esse continente não era, e nunca foi um papel em branco, no qual pudessem chegar, colonizar, e impor costumes, cultura, língua, pensamento, etc. Embora colonizada, a América guarda ainda no seu âmago traços, crenças, pensamentos ancestrais.

Kusch viu na racionalidade ocidental o *ser*, no ente, ao passo que a racionalidade indígena estaria embasada no *estar*, no habitat, no solo. Para completar suas análises e perspectivas em relação aos autóctones e campesinos, Kusch adotou os modos de observação próprios da antropologia e se aventurou a campo para investigar suas intuições com a intenção de pensar uma filosofia autenticamente americana. Ao passo que o pensamento racionalista europeu ignorou completamente o pensamento americano já existente antes da colonização, resta-nos construir um movimento de resistência, de autoafirmação, ou melhor, de re-existência

O resgate do *estar* se faz prevalente para compor nossa autenticidade enquanto latino-americanos. Uma proposta de Kusch e demais autores, inclusive da própria teoria decolonial, de que construamos nossa antropologia filosófica, tem caminhado a passos largos, pois é expressivo o número de trabalhos que abordam a temática, porém, ainda há muitas reflexões, em muitas esferas da vida que necessitam ser feitas, aqui destinamos nossas reflexões no campo educacional. Não possuímos uma técnica de pensar, ou melhor, filosofar ou ainda educar própria, uma vez que ainda adotamos perspectivas pedagógicas de além-mar, segundo Carvalho (2020).

É exatamente aqui nesse ponto que fica mais evidente o que é o *estar*. Não pensamos em técnicas nossas, latino-americanas, pois não havia no pensamento popular ameríndio a necessidade de técnicas que levassem ao desenvolvimento, produção, progresso. Não havia a necessidade de pensar como as coisas são, e sim captar o sentido da coisa. Para Kusch, é

necessário equilibrar o conteúdo e a forma, e aqui nós acrescentamos harmonizar o sentir e o pensar, ou seja, é necessário uma estética da sensibilidade.

O *estar*, relacionado ao devir, aos antagonismos que regem a vida, as possibilidades imprevisíveis do vir a ser, envolvem as paixões, os sentidos e os sentimentos, o medo, o espanto, o sublime, a alegria e a tristeza, a vida e a morte, tudo isso incontrolável, tão forte e imprevisível que causa espanto, repulsa a nós que fomos tão influenciados pela visão do ser.

Os indígenas, povo autóctone, diferentemente de nós, viviam a dimensão humana do *estar* enfrentando seus temores, recorrendo à natureza e à espiritualidade, e compreendendo o ciclo do próprio estar, da própria existência, de viver consoante ao ciclo da vida, às intempéries da terra, do clima, das catástrofes naturais com a compreensão de ser regido pelo ciclo da natureza, como a vida e a morte. Na categoria do ser, isso é assustador, causa repulsa, pois há a necessidade do controle inclusive dos fenômenos naturais.

O latino-americano é um povo que se constituiu sobre a polaridade do ser e do estar, somos um amálgama de ambas. Por um lado, temos o *estar* provindo dos nossos ancestrais, dos autóctones, dos indígenas, ameríndios, de outro, temos a cultura imposta sob a qual nos erigimos enquanto *ser*. Desse conflito nos resta aborrecimentos, incertezas, impasses culturais, um afastamento da relação com a terra, com o solo, com a natureza e ao mesmo tempo uma saudade disso, saudade de algo que não vivemos, mas que nos soa tão familiar.

A ideia de estar no mundo, apenas estar ou “*estar no más*”, “*estar siendo*”¹⁰, nos faz regressar à história da filosofia que, segundo Carvalho (2020) hipervalorizou a razão esclarecida em detrimento às outras dimensões humanas como, por exemplo, as paixões. Kusch faz o convite e aponta a necessidade e a relevância em se resgatar a geocultura, o solo, e com ele a natureza e seus temores, os sentimentos e as paixões, para pensar e compreender a singularidade cultural latino-americana.

Distintamente do “ser” que coloniza as emoções, coloniza os sentimentos, e a tudo pretende manipular, esquadrihar, conhecer, definir, determinar, o “estar” não se dedica em compreender para dominar a mutabilidade das coisas, o devir, nem tão pouco está imbricado em classificar, definir e universalizar. Porém, o *estar* nos causa estranheza e receio do próprio caos que ele possa significar, um mundo que é o que é, para ser contemplado e vivido, sem progressos, desenvolvimento e explicações científicas, um viver preso ao solo, em sintonia com a natureza, aproveitando-se dela com respeito e como alimento.

¹⁰ “Estar sem mais”, “estar sendo”

Tasat (2020, p. 48) demonstra o pensamento do ser/estar desse modo:

Ser ←-----→ Estar

Acontecer

De acordo com Tasat (2020, p. 48):

Desde esta noción la educación, asumiría su estar situado, aconteciendo con, por y para otros, escuchando y ampliando sus horizontes de aprendizaje a la incorporación de los saberes negados, no como astucia de la razón que, en la tolerancia de la diferencia intercultural, solo antepone la integración, sino como condición para relacionar la racionalidad moderna con la sabiduría ancestral, popular, en definitiva, la sabiduría “bárbara” negada. Para ello es importante conceptualizar no al sujeto, sino a la relación el lazo social que nos da identidad en la diferencia situada.”¹¹

Busco pensar a partir da América, do nosso solo, com seus problemas, particularidades e tensões inerentes ao território e a mundos que constituem a América profunda. A modernidade instalou um pensamento sustentado na causa e efeito, todo pensamento que não dependa de um processo de validação não entra na lógica ocidental. Tasat (2020) acrescenta que a epistemologia da certeza é sem dúvidas e estáveis, configurando um sistema hegemônico no qual o antagonismo inerentes aos discursos e imaginários sociais não é levado em consideração.

Na educação, o legado da modernidade convive com o cotidiano de ser americano, com suas diferenças incorporadas, às mestiçagens das culturas invisíveis, que resistiram à espada, à pena, à palavra e à institucionalidade da fé. Para Tasat (2020), só é possível construir uma sociedade onde a vida merece plenamente ser vivida por todos, em que cada um possa implantar plenamente seu potencial como pessoa, se nos dedicarmos vigorosamente para descobrir essa verdade escondida por séculos de dominação, e que se dá na coexistência de antagonismos, não como uma síntese de superação, mas como um limiar do espaço habitado coletivamente.

¹¹ A partir dessa noção, a educação assumiria estar situada, acontecendo com, pelos e para os outros, ouvindo e ampliando seus horizontes de aprendizagem à incorporação de saberes negados, não como uma astúcia da razão que, na tolerância da diferença intercultural, apenas coloca integração primeiro, mas como condição para relacionar a racionalidade moderna com a sabedoria ancestral, popular, enfim, a negada sabedoria “bárbara”. Para isso, é importante conceituar não o sujeito, mas a relação, o vínculo social que nos dá identidade na diferença situada. A partir dessa noção, a educação assumiria estar situada, acontecendo com, pelos e para os outros, ouvindo e ampliando seus horizontes de aprendizagem à incorporação de saberes negados, não como uma astúcia da razão que, na tolerância da diferença intercultural, apenas coloca integração primeiro, mas como condição para relacionar a racionalidade moderna com a sabedoria ancestral, popular, enfim, a negada sabedoria “bárbara”. Para isso, é importante conceituar não o sujeito, mas a relação, o vínculo social que nos dá identidade na diferença situada.

Há atualmente uma crescente produção de saberes com a perspectiva decolonial. Acreditamos que a necessidade de nos reconhecermos como latino-americanos é inadiável. Não somos apenas descendentes de europeus, africanos, norte-americanos, etc. Somos da América Latina, e temos uma cultura e um solo que está em nós antes da colonização, dos costumes que foram impostos, da cultura que foi outorgada, da espiritualidade que foi manipulada. Esses estudos endossam e dão corpo para a incessante busca da construção e compreensão de uma antropologia filosófica americana.

5.2 A colonização da *aesthesis* e a educação

As finalidades do processo educativo são a emancipação, a libertação e a humanização do ser humano. Porém, a educação nas sociedades contemporâneas, neoliberais, tem uma relação intrínseca com o poder político e, por isso, tem lugar privilegiado para a imposição da cultura e da ideologia dominantes. No entanto, os espaços educativos são, também, espaços de resistência e insurgência.

A colonialidade do saber se dá por meio da prescrição do conhecimento acadêmico ocidental europeu e norte-americano e a rejeição do saber popular. Afinal, é no âmbito epistemológico que a colonialidade enaltece sua dominação, reduzindo e selecionando conhecimentos, validando alguns e excluindo outros, impossibilitando o emergir de outras perspectivas epistemológicas. Essas características que foram engendradas e articuladas pelos colonizadores propiciaram “[...] a dupla modernidade/colonialidade [que] historicamente funcionou a partir de padrões de poder fundados na exclusão, negação, subordinação e controle dentro do sistema/mundo capitalista” (WALSH, 2009, p. 16).

Pensar em como se pode decolonizar um povo, passa, necessariamente, pela educação dele. Walsh (2013, p. 64) diz que

*(...) se puede entender lo pedagógico de lo decolonial, por una parte (...), como metodologías organizacionales, analíticas y psíquicas que orientan rupturas, transgresiones, desplazamientos e inversiones de los conceptos y prácticas impuestas y heredadas. Y por el otro lado, como el componente céntrico y constitutivo de lo decolonial mismo, su conductor; lo que da camino y empuje a los procesos de desenganche y desprendimiento, y lo que conduce a situaciones de de(s)colonización.*¹²

¹² (...) o pedagógico do descolonial pode ser entendido, por um lado (...), como metodologias organizacionais, analíticas e psíquicas que orientam rupturas, transgressões, deslocamentos e investimentos dos conceitos e práticas impostos e herdados. E, por outro lado, como componente central e constitutivo do próprio decolonial, seu condutor; o que cede e impulsiona os processos de desengajamento e desapego, e o que leva a situações de descolonização.

Ao menosprezar os saberes que foram subalternizados consequentemente os seres humanos portadores desses saberes também foram. Essa subalternização e o aniquilamento representam uma estratégia colonial para a imposição da cultura europeia-ocidental, dos seus valores, da sua religião, do seu paradigma epistemológico.

A colonização não foi apenas um movimento violento de construção da ordem burguesa através dos recursos monetários (ouro e prata), recursos naturais (madeira, tabaco, açúcar, café etc.) e força de trabalho (negros e indígenas). A colonização foi também um processo subjetivo que edificou a consciência burguesa ao mesmo tempo que inferiorizou a imagem do Outro. O movimento de constituição da consciência moderna é um processo subjetivo. A colonização é em si da origem da subjetividade transcendental, a forma moderna de relacionamento subjetivo-simbólico, matriz formal da consciência burguesa.

Eis aqui o ponto central que tange a teoria decolonial e a estética da sensibilidade. Sendo a estética o próprio processo de subjetivação, poderíamos dizer que a estética da sensibilidade representa as subjetivações humanas dos aspectos sensíveis da alteridade, das paixões, da ética.

Podemos notar que a educação, oriunda do projeto moderno e colonizador, deixou até os dias atuais o modelo de educação que se segue até hoje. Porém, não dá mais para acreditar nos marcos pretensamente emancipatórios da modernidade esclarecida, pois para conceder liberdade e universalidade ao sujeito foi preciso reprimir e particularizar, discriminar aqueles que não cabem nesse invólucro abstrato.

Ao passo que também não é possível desprezar tudo o que foi introduzido pela modernidade, todos fomos impactados pelo colonialismo (e continuamos sendo afetados pela colonialidade), e é aqui nesse descompasso que a teoria decolonial entra como uma outra opção. A teoria decolonial suscita um novo modo de pensar e agir, a partir do que temos hoje. Não é esquecer o passado, e nem aceitar de pronto o presente, mas sim, a partir de tudo isso, reinventar, ressignificar, ser insurgente nas propostas educacionais.

É preciso transformar alguns elementos da educação moderna, como por exemplo a estética da sensibilidade, numa estética que seja sensível às lutas dos movimentos sociais, sensíveis às condições de colonialidade ainda existentes, e que se reinvente numa nova estética educacional, numa nova modalidade de sentir e pensar na e para educação.

No Ocidente, como vimos em Baumgarten, Kant e Schiller, a Estética é a área da Filosofia que pensa a arte, sendo assim, a filosofia da arte. Tradicionalmente, a estética se relaciona com o belo e com os fundamentos daquilo que se nomeou “arte”, entretanto, Mignolo nos lembra em

seu artigo “Aesthesis Decolonial” (2010) que a palavra estética deriva do vocábulo grego antigo *aesthesis* (αἴσθησις), que significa sensação. “A partir del siglo XVII, el concepto *aesthesis* se restringe, y de ahí en adelante pasará a significar “sensación de lo bello”. Nace así la estética como teoría, y el concepto de arte como práctica.”¹³ (MIGNOLO. 2010, p. 13). E os valores de um grupo particular, no caso, as elites europeias, reivindicam o estatuto de universal.

*Esta operación cognitiva constituyó, nada más y nada menos, la colonización de la aesthesis por la estética; puesto que si aesthesis es un fenómeno común a todos los organismos vivientes con sistema nervioso, la estética es una versión o teoría particular de tales sensaciones relacionadas con la belleza.*¹⁴ (MIGNOLO. 2010, p. 14)

Com o passar do tempo ela adquire uma roupagem limitadora, atrelando-se ao conceito de belo (padronizado), ditando normas para a criação artística, selecionando para legitimação o que é ou não arte de acordo com os juízos elaborados pelas elites. É a esse fenômeno que Mignolo vai chamar de “colonização da *aesthesis*” que se origina do propósito da universalização de uma forma padrão de pensar, da imposição de valores de determinado(s) grupo(s) ao resto da humanidade.

De acordo com Tlostanova (2011), a ideia de se ter uma universalidade é uma estratégia colonial para reprimir as subjetividades locais. A estética europeia colonizou a *aesthesis*, impondo regras e padrões sobre o que deve ser considerado belo e o feio, reprimindo construções culturais. E “(...) *la estética occidental hegemónica, que codificó sus modos de sentir y percibir como los únicos verdaderos y aceptables*”¹⁵, precisa ser transposta.

A estética decolonial, “*no cuestiona meramente lo que es lo sublime y bello, sino también quién es la persona que juzga, cómo y bajo qué factores su subjetividad y gusto han sido*

¹³ A partir do século XVII, o conceito de *aesthesis* é restrito e, a partir daí, passará a significar “sensação de beleza”. Assim nasceu a estética como teoria e o conceito de arte como prática.

¹⁴ Essa operação cognitiva constituiu, nada mais e nada menos, a colonização da *aesthesis* pela estética; visto que, se a estética é um fenômeno comum a todos os organismos vivos com sistema nervoso, a estética é uma versão ou teoria particular de tais sensações relacionadas à beleza.

¹⁵ (...) a estética ocidental hegemônica, que codificou suas formas de sentir e perceber como as únicas verdadeiras e aceitáveis

formados y por qué tiene o no derecho a emitir juicios estéticos universales.”¹⁶ (TLOSTANOVA, 2011, p. 28.)

Portanto, tem-se na estética decolonial uma insurgência, um contra poder, um ato de resistência que visa à formação de subjetividades decoloniais. E como entendemos que o mundo em que vivemos é construído pelos próprios sujeitos que o constroem; e trabalhamos para dias melhores na humanidade onde tenhamos resguardada nossa igualdade justamente por sermos diferentes¹⁷, consideramos a decolonização da estética uma urgência de nosso tempo, e vê-se nisto o real sentido do que deveria ser a definição e a função da estética da sensibilidade para uma educação. Porém, como o que se almeja é uma educação decolonial, a estética da sensibilidade sai do ostracismo da educação atual para um lugar de protagonismo na educação colonial e vigente.

A estética da sensibilidade como se vê nos documentos, trabalhados aqui anteriormente, está implicada em conformação das subjetividades para atender a demanda da sociedade contemporânea, uma subjetividade plástica, moldável, adaptável, imaterial, flexível, a serviço do *status quo*, a serviço do capital. E o que seria, portanto, a estética da sensibilidade para uma educação decolonial? Seria uma insurgência, um contra-poder, um ato de resistência que visa à formação de subjetividades decoloniais, de sensibilidades decoloniais, a sensível às mazelas sociais que se vive por causa do colonialismo e da sua consequente colonialidade; seria formas subjetividades sensíveis às causas das minorias, conscientes da história de violência e selvageria do colonialismo; seria a formação de subjetividades sensíveis às culturas e costumes dos povos que foram marginalizados, excluídos, e cúmplice de muitos povos que ainda resistem, ainda que arduamente, a todo o processo de “civilização”.

Aponto a estética da sensibilidade como a protagonista da educação decolonial, pois ela é responsável pela subjetivação sensível, que possibilita a percepção do Outro, do colonizado, da situação atual de colonialidade que se vive e de modo insurgente proporciona a mudança das mentalidades.

E para desfecho, à resposta da pergunta: há estética da sensibilidade em uma educação decolonial? A resposta é sim. Não apenas há, como também a estética da sensibilidade é

¹⁶ Não se questiona apenas o que é sublime e belo, mas também quem é a pessoa que julga, como e sob quais fatores sua subjetividade e gosto foram moldados e por que eles têm ou não o direito de fazer julgamentos estéticos universais.

¹⁷ Referência à citação zapatista (movimento mexicano de libertação nacional): “Nós somos iguais porque somos diferentes.”

autenticamente decolonial, pois ela é a tradução das subjetividades decoloniais, a saber, é a harmonização do sentir e o pensar (o sentipensar) e o corazonar.

A estética da sensibilidade, portanto, pode ser um processo de formação das subjetividades conscientes, no processo de humanização e conscientização, como podemos ver em Freire, Fanon, Kusch, Walsh, dentre outros.

5.3 Aproximações entre a estética da sensibilidade, o sentipensar e o corazonar

A educação é viva. O processo educativo envolve pessoas, e evidenciar os sujeitos e perceber suas potencialidades e os seus limites nos remonta a um primeiro pressuposto do sentipensar intercultural latino-americano: é preciso pensar o outro na relação estabelecida comigo mesma, ou seja, no diálogo que se interpõe e na compreensão que se elabora a partir dessa interação. Posso falar que os solos são o cenário que promovem as interlocuções entre os atores envolvidos na educação, e podemos colocar no plural a palavra solo porque cada sujeito tem seu solo próprio, que não é necessariamente o lugar geográfico, mas é um horizonte simbólico no qual o pensamento se instala.

Retomando Kusch (2000b, p. 109- 110),

Detrás de toda cultura está siempre un suelo. No se trata del suelo puesto así como la calle Potosí en Oruro, o Corrientes en Buenos Aires, o la pampa, o el altiplano, sino que se trata de un lastre en el sentido de tener los pies en el suelo, a modo de un punto de apoyo espiritual, pero que nunca logra fotografiarse, porque no se lo ve. [...] Y ese suelo así enunciado, que no es ni cosa, ni se toca, pero que pesa, es la única respuesta cuando uno se hace la pregunta por la cultura. Él simboliza el margen de arraigo que toda cultura debe tener. Es por eso que uno pertenece a una cultura y recurre a ella en los momentos críticos para arraigarse y sentir que está con una parte de su ser prendido al suelo.¹⁸

De modo coerente ao pensamento kuschiano, não caberia falar de conhecimento como um caminho para um pensar intercultural, mas sim, caberia falar sobre a compreensão, pois “con

¹⁸ Atrás de cada cultura, há sempre um solo. Não se trata do solo colocado como a rua Potosí em Oruro, ou Corrientes em Buenos Aires, ou os pampas, ou o altiplano, mas sim um lastro no sentido de ter os pés no chão, por meio de um ponto de apoio espiritual. , mas ele nunca consegue se fotografar, porque não pode ser visto. [...] E aquele solo assim enunciado, que não é coisa nem se toca, mas que pesa, é a única resposta quando se faz a pergunta sobre a cultura. Ele simboliza a margem de raízes que toda cultura deve ter. É por isso que alguém pertence a uma cultura e se volta para ela em momentos críticos para criar raízes e sentir que uma parte de seu ser está presa ao chão.

la comprensión se supone una certa afinidad con el sujeto, y se tende a justificarlo, aun cuando uno no tenga las categorías para decir esto es a toda su esencialidad” (KUSCH, 2000b, p. 323).

A educação, ao envolver sujeitos de vários solos, culturas, perspectivas, pensamentos, etc., necessita da compreensão como um dos seus fundamentos, que supere a dicotomia sentir/pensar e considere os atores envolvidos na educação em sua inteireza. Se a compreensão supõe uma boa dose de afinidade entre os sujeitos envolvidos, portanto, é no estar-junto e na convivência com o outro que se dá o processo de interculturalidade e então se torna inviável pensá-la na América com as mesmas categorias e objetividade científicas vigentes. A objetividade torna-se desnecessária à medida que notamos que ao sermos objetivos afastamos o objeto de nós, desse modo a objetividade prevaleceria em detrimento da subjetividade tal como os moldes tradicionais de herança europeia. Kusch nos diz que “*com la objetividade tratamos de tapar lo que no queremos ver*” (KUSCH, 2000a, p.217).

E o que faria mais sentido em educação que não fosse o sentir e pensar o mundo junto com o outro, compreender o outro e o outro a si em ambas direções. Para Kusch, é a partir da com-vivência e observação do pensamento popular e indígena americano que o conhecimento é compartilhado, não sendo válido segregá-lo do viver, do sentir e do pensar. Isso também faz parte do ciclo da vida, numa gestação orgânica, onde tudo que é vivo nasce, cresce e morre e se reintegra ao solo para nascer de novo. Nesse ciclo que rege tudo, o saber, o sentir, e o estar sendo no mundo.

Há um pensamento seminal que, segundo Kusch, consiste na superação da dualidade antagônica que o pensamento causal instaura, como uma “unidade conciliadora” na qual os opostos podem se tornar complementares, isso porque “*en vez de desplazarse sobre las afirmaciones, como lo hace el pensar causal, el seminal se concreta a una negación de todo lo afirmado, sea vida o sea muerte, y requiere en términos de germinación [...] esa afirmación trascendente*”¹⁹ (KUSCH, 2000a, p. 482).

Além de Kusch, Fals-Borda também mencionou sobre a conciliação do sentir/pensar na sociologia latino-americana. Encontramos em Fals-Borda (2008) uma tradução categorial do coração como âmago de uma racionalidade própria das epistemologias dos povos da América Latina e do Caribe, e foi nisso que o sociólogo colombiano situou como sentipensante. Ele

¹⁹ “Em vez de pairar sobre as afirmações, como faz o pensamento causal, o seminal se especifica na negação de tudo o que é afirmado, seja a vida ou a morte, e requer em termos de germinação [...] essa afirmação transcendente”

recuperou essa categoria dos povos ribeirinhos momposinos da Costa Atlântica da Colômbia, ao escutá-la de um pescador, que relatou: “[...] nós acreditamos, na realidade, que atuamos com o coração, mas também empregamos a cabeça. E quando combinamos as duas coisas, assim somos sentipensantes.” (FALS-BORDA, n/d., tradução nossa).

No âmbito da especificidade de um pensamento antropológico-filosófico latino-americano, Pablo González Casanova, Paulo Freire, Orlando Fals-Borda, Kusch dentre outros, foram pioneiros na apuração de outras epistemologias dos povos regionais, muito antes de tornar-se temática de interesse nas universidades do Norte global no início do século XXI. Fals-Borda, um dos precursores da Sociologia Latino-Americana, incorporou a categoria sentipensante como elemento fundante na construção de uma ciência situada, em particular na concepção de uma sociologia latino-americana, uma sociologia sentipensante. Sentipensantes, portanto, são aqueles que mesclam coração e corpo, razão e sentimento, na produção de conhecimento e no intercâmbio de saberes atrelados aos seus modos de vida e de luta. Ao atribuir ao coração o lugar epistêmico e ontológico, inaugura-se uma unidade entre corpo-alma-razão-sentimento, dimensões da existência humana dissociada pela ciência ocidental moderna.

O pensamento indígena e popular na América do Sul zelava pela afeição, ritualizando sua afetividade, muito provavelmente pela valorização da totalidade do homem, sua visão orgânica, sem fazer cisão entre razão e afeto, o racional do irracional, ordem do cérebro e do coração, até mesmo porque o coração é a fonte de afeto e do pensar.

O termo *corazón* como determinante para tomadas de decisões que seriam racionais não se trata do órgão do corpo humano puro e simples, também não apenas pela dimensão emocional como usualmente o consideramos. O *corazón*, nos relatos registrados de Kusch, tem o significado de um regulador do juízo individual, como uma instância objetiva e subjetiva de quem aprecia o mundo (SOUSA, 2017).

*El juicio emitido a partir del corazón es a la vez racional e irracional, por una parte dice lo que ve, o sea que participa del mundo intelectual de la percepción, y por la otra siente la fe en lo que se está viendo, casi a manera de un registro profundo, como una afirmación de toda la psiquis ante la situación objetiva. Se trata de una especie de coordinación entre sujeto e objeto, con el predominio de un sujeto total.*²⁰ (KUSCH, 2000a, p. 304).

²⁰ O julgamento que sai do coração é racional e irracional, por um lado diz o que vê, ou seja, participa do mundo intelectual da percepção, e por outro sente fé no que está vendo, quase que imediatamente - forma de um registro profundo, como uma afirmação de todo o psiquismo diante da situação objetiva. É uma espécie de coordenação entre sujeito e objeto, com predomínio de um sujeito total.

Para o autor, a tomada de decisões com o coração é sinônimo de integração e equilíbrio. É um saber emocional que é capaz de internalizar e ao mesmo tempo expressar sua realidade e verdade. O pensamento parece surgir de um pensar sistematizado sobre o saber indígena, um saber tanto racional como emocional. Parece que o autor sugere o pensar como categoria própria do pensamento eurocêntrico acadêmico, ao passo que o saber está embasado nos conhecimentos indígenas (originários, ameríndios) e em dimensões subjetivas do homem interior (o campesino).

O coração emana o pensar de uma razão das entranhas, um pensamento orgânico e completo do ser, de modo que é o lugar que simultaneamente guarda e projeta o pensamento seminal, no qual o afeto e a razão funcionam numa simbiose e conferem sentido à vida.

Podemos falar que a filosofia “nativa” possui um saber do coração, que foi invisibilizado, menosprezado pela racionalidade que ainda teima em se impor sobre nós por meio da perpetuação da colonialidade, mas esse saber do coração ainda existe e resiste.

Arias (2010a) considera que é apenas por meio do saber do coração que poderemos decolonizar nossa existência no nosso continente e retomar nossa condição de totalidade. Esse antropólogo equatoriano utilizou o termo *corazonar*, termo que ele encontrou em vivências com povos ameríndios, especificamente, tradições xamânicas dos povos indígenas equatorianos.

As sabedorias insurgentes têm pleiteado uma visão holística do ser humano, e

*de ahí la necesidad de empezar a corazonar como respuesta espiritual y política insurgente, puesto que el corazonar reintegra la dimensión de totalidad de nuestra humanidad al mostrar que somos la conjunción entre afectividad e inteligencia*²¹(ARIAS, 2011, p. 29).

O *corazonar* é, portanto, uma atitude intelectual, política, para promover a decolonização do saber, do poder e do ser e acrescentamos aqui do sentir. A intenção não é inverter as instâncias do sentir e pensar, sugerindo que o emocional deva ser superior à razão. É, portanto, de se reconhecer a existência do saber do coração e a importância dessa para a existência da vida e assim buscar religar afetividade e racionalidade, de modo que ambas sejam harmônicas.

Los sentimientos, las emociones, las sensibilidades, la ternura, no podrán ser parte del mundo académico, no serán consideradas como fuentes otras de conocimiento. Sentir sólo podía darse en aquellos sujetos que se encontraban en esferas no racionales, como las mujeres, los locos, los poetas, los artistas y los niños; puesto que la razón tiene

²¹ Daí a necessidade de começar a coração como resposta espiritual e política insurgente, já que o coração reintegra a dimensão da totalidade de nossa humanidade ao mostrar que somos a conjunção entre afetividade e inteligência.

*lugar, pues era y sigue siendo euro-gringo-céntrica; tiene color, pues la razón es blanca; y tiene género, pues es hegemónicamente masculina. Por consiguiente, no podían poseerla las mujeres, los niños, y menos aún las culturas y sociedades consideradas primitivas, como los negros y los indios, a quienes se les negó la posibilidad de pensar, de sentir, de ser, les fue negada su condición de humanidad, como la forma más perversa de la colonialidad del ser*²²(ARIAS, 2010a, p. 11).

Seguindo o corazonar e o sentipensante, compreendemos que não é possível trilharmos um caminho pleno de certezas. Abrir possibilidade para corazonar é contar com o imprevisível, com incertezas, algumas vezes com o caos, é compreender que “más importante que los diagnósticos son los sueños; (ARIAS, 2010b, p. 503). E isso tem muita proximidade com o que podemos conceber para uma estética da sensibilidade ressignificada.

A estética da sensibilidade deveria ser compreendida como catalizadora, ou então a capacidade de harmonizar a razão e o sensível, como concluímos anteriormente. Isso não seria análoga ao sentipensar e ao corazonar? Qual seria seus distanciamentos?

Ousamos responder que o distanciamento está na origem dos termos empregados. A estética da sensibilidade foi conceituada neste trabalho a partir da filosofia ocidental, e os outros dois termos – sentipensar e corazonar - se originaram numa perspectiva epistêmica decolonial, ou seja, crítica aos moldes do conhecimento eurocêntrico.

Do que dissemos até agora, a estética da sensibilidade seria ou poderia ser análoga ao sentipensar e o corazonar. Talvez essa fosse a sua mais consistente definição e propósito se levarmos em conta a raiz da palavra estética. A noção estética da sensibilidade, presente numa educação com legados hegemônicos e coloniais, como parece constar nos documentos oficiais, não seria capaz de compreender a harmonia dessas duas instâncias, o que nos leva a concluir e a defender que ela só é possível de ser pensada e praticada numa perspectiva decolonial. A estética da sensibilidade é viva na lógica cósmica da ancestralidade, dos nativos, dos originários, dos autóctones, no pensamento popular, nos camponeses e como vamos ver adiante na prática educacional de Paulo Freire com os oprimidos, por exemplo.

²² Sentimentos, emoções, sensibilidades, ternura, não podem fazer parte do mundo acadêmico, não serão considerados como outras fontes de conhecimento. O sentimento só poderia ocorrer naqueles sujeitos que estavam em esferas não racionais, como mulheres, loucos, poetas, artistas e crianças; já que a razão ocorre, porque foi e continua sendo eurocêntrica; tem cor, porque o motivo é branco; e tem gênero, visto que é hegemonicamente masculino. Conseqüentemente, não poderia ser possuída por mulheres, crianças e muito menos por culturas e sociedades consideradas primitivas, como negros e índios, a quem foi negada a possibilidade de pensar, sentir, ser, sua condição foi negada. forma perversa da colonialidade do ser

5.4 Para pensar a (de)colonialidade na e para educação brasileira

Não penso nada sobre o “descobrimento” porque o que houve foi conquista. E sobre a conquista, meu pensamento em definitivo é o da recusa. (FREIRE, 2000, p. 83)

Partindo da premissa de que em muitos países com um passado colonial, como o Brasil, mantem-se um legado colonial na esfera escolar, isso chama a atenção para a necessidade de teorias e práticas didático-pedagógicas que contestem os resquícios de tal dominação. Isso implica admitir que a independência econômica e política significa independência nos modos de pensar e de agir e a escola é um espaço privilegiado para a manutenção ou para a alteração dessa lógica colonialista.

Embora os estudos decoloniais tenham sido profundamente abordados e levantado bastante polêmica, de modo que suas teorias revelam convergências, porém também, polissemias e discrepâncias, o objetivo aqui é aplicar/articular contribuições das teorias decoloniais ao campo da educação, sem a intenção de realizar uma revisão teórica especificamente sobre as eventuais dissonâncias.

O eurocentrismo na condição de “uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica, colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos” (QUIJANO, 2005, p. 126) mostra-se como o principal aspecto que precisa ser desestabilizado por uma educação decolonial, uma vez que o eurocentrismo configura, muitas vezes, uma ideologia responsável por manter o espaço escolar preso a uma “epistemologia monocultural”, denominada por Semprini (1999).

O Brasil ficou sob domínio colonial português, oficialmente, do século XVI ao início do século XIX. Esse domínio aparece nas disciplinas escolares e em toda dinâmica da educação brasileira. De Sá (2019) realizou uma revisão historiográfica sobre as lutas educacionais dos movimentos negros e indígenas no Brasil e aponta que foi a partir dessas lutas que foi possível a concretização de algumas leis federais, a saber, as leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que tornaram obrigatório o ensino de história, cultura e literatura indígena brasileira, africana e afro-brasileira em toda a educação básica nacional.

A busca pela decolonização epistêmica, debatida nos estudos decoloniais, se dá a partir da exaltação dos saberes subalternos (ou das intituladas epistemologias/vozes do Sul, na qual, o sul representa a oposição a um norte menos geográfico e mais metafórico, de um pensamento europeu/ocidental em diversas áreas, como ciência, política e economia, e incluso também está

a educação). Portanto, implica se pensar sobre a filosofia do conhecimento que orienta a validação dos saberes escolares.

Mignolo (2004, p.668), fala que:

[...] hoje, a descolonização já não é um projeto de libertação das colônias, com vista à formação de Estados-nação independentes, mas sim o processo de descolonização epistêmica e de socialização do conhecimento. A “diversidade epistêmica” será o horizonte para o qual convergem o “paradigma da transição” (...), proposto por Santos, e “um outro paradigma” que está a surgir da perspectiva de conhecimentos e racionalidades subalternos.

O currículo monocultural de matriz colonial é equivocado diante da realidade pluricultural que temos em nosso país, e as escolas deveriam adotar um paradigma de transição, de uma educação de viés colonial para uma educação decolonial. Isso não significa a substituição de um repertório escolar por outro. Falar sobre o eurocentrismo não implica discutir a qualidade e a relevância dos saberes de origem europeia, porém há de se contestar que os mesmos tendem a ser universais e superiores.

Sob essa perspectiva, olhar para os conteúdos e para as práticas pedagógicas de modo decolonial é contestar a suposta neutralidade epistêmica usualmente associada à esfera escolar e verificar que os saberes e conhecimentos que não estão nas escolas não estão propositalmente. A inclusão ou a exclusão de conteúdos escolares envolvem relações sociais e de poder, que podem, inclusive, hierarquizar os saberes e de condicionar os currículos numa narrativa que uniformiza numa única história a cultura de um país.

Compreende-se, portanto, que o rol de conhecimentos escolares não são apenas uma “lista” de saberes, mas é uma parte constituinte de um complexo sistema de regulação, de modulação. Silva (2017, p. 194) afirma que

[...] é no currículo que o nexos entre representação e poder se realiza, se efetiva. As imagens, as narrativas, as histórias, as concepções, as culturas dos diferentes grupos sociais – e sobre diferentes grupos sociais – estão representados no currículo de acordo com as relações de poder entre esses grupos sociais. (...) As representações são tanto o efeito, o produto e o resultado de relações de poder e identidades sociais quanto seus determinantes.

Santos (2007, p.71) descreve sobre a impossibilidade de existir ao mesmo tempo o imperial e o colonizado, existe um abismo metafórico que descreve isso, e que sintetiza pontos fundamentais para que esse fenômeno seja compreendido:

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal (...) A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistência é excluído de forma radical.

Santos (2007) explica que as linhas cartográficas “abissais” que circunscrevia o Velho e o Novo Mundo na época colonial permanecem estruturalmente no pensamento moderno ocidental e perduram nas relações políticas e culturais excludentes mantidas no sistema mundial contemporâneo. A injustiça social estaria estritamente associada à injustiça cognitiva global, de modo que a luta por justiça social global requer a construção de um pensamento “pós-abissal”.

O pensamento moderno ocidental não é única forma de pensamento abissal, segundo Santos (2007). Ao contrário, ele aponta que é muito provável que existam ou tenham existido formas de pensamento abissal fora do Ocidente. O autor defende apenas que, abissais ou não, as formas de pensamento não-ocidentais têm sido tratadas de um modo abissal pelo pensamento moderno ocidental.

O pensamento abissal consiste no consentimento do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso à ciência. Esse monopólio está no centro da disputa epistemológica moderna entre as formas de verdade científicas e não-científicas.

Essas tensões entre a ciência, de um lado, e do outro lado o que não é dado como ciência, vieram a se tornar altamente visíveis. Sua visibilidade assenta na invisibilidade de formas de conhecimento que não se encaixam em nenhuma dessas modalidades. A isso, Santos (2007, p. 72) se refere aos

“[...]conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas do outro lado da linha, que desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso. É inimaginável aplicar-lhes não só a distinção científica entre verdadeiro e falso, mas também as verdades inverificáveis da filosofia e da teologia, que constituem o outro conhecimento aceitável deste lado da linha. Do outro lado não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que na melhor das hipóteses podem se tornar objeto ou matéria-prima de investigações científicas. Assim, a linha visível que separa a ciência de seus “outros” modernos está assente na linha abissal invisível que separa, de um lado, ciência, filosofia e teologia e, de outro, conhecimentos tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem nem aos critérios científicos de verdade nem aos critérios dos conhecimentos reconhecidos como alternativos, da filosofia e da teologia.”

O outro lado da linha é composta por inúmeras experiências desperdiçadas, tornadas invisíveis, assim como os sujeitos dessas experiências, e sem uma localização territorial fixa. Para Santos (2007), já existiu originalmente uma localização territorial, a qual coincidiu historicamente com um território social específico: a zona colonial. Tudo o que não pudesse ser categorizado como verdadeiro ou falso, de legal ou ilegal, estava relativo a zona colonial.

No Brasil, é expressiva a necessidade de impor leis para a introdução de um repertório representativo da pluralidade cultural no currículo escolar. Assim, a descolonização do ensino pode também ser entendida como a análise da “zona colonial” (não mais territorial e sim metafórica) dos currículos, manuais e documentos da educacionais.

Mignolo (2007) descreveu sobre a “opressão epistêmica”, e Quijano (2005) desenvolveu o conceito de colonialidade àquilo que de colonial permanece mesmo após a descolonização, àquilo que transcende o colonialismo histórico, sendo a colonialidade o lado da modernidade que ainda precisa ser melhor estudado e compreendido, pois é responsável por manter as hierarquias em distintos setores sociais, para além da hierarquia epistêmica, também uma hierarquia estética, que “administra os sentidos e molda as sensibilidades ao estabelecer as normas do belo e do sublime, do que é arte e do que não é, do que será incluído e do que será excluído, do que será premiado e do que será ignorado” (MIGNOLO, 2017, p.11).

Nesse sentido, a estética da sensibilidade é um enunciado presente nos documentos da educação como uma forma de manutenção de uma colonialidade epistêmica, e estética. A estética da sensibilidade apontada no Parecer 15/98 está voltada para modulação das subjetividades, ela está presente na educação colonial, num modo de submeter os alunos aos moldes de conformação de como se portar, o que gostar ou não, o que ser ou não, o que fazer ou não, como sentir e o que sentir em determinado momento, ou seja, serve como um regulador, moderador dos afetos e das paixões humanas não no sentido de harmonizar o sentir e pensar como deveria ser. Em uma educação colonizadora, à estética da sensibilidade cabe algo sutil e muito valioso para a manutenção do *status quo* que é colonizar os afetos e dar utilidade aos sentimentos, transformando-os em competências que atendem o mercado.

Vem aumentando o número de trabalhos que denunciam as lacunas presentes nos manuais escolares, em relação à falta de pluralidade cultural em nome de ênfases nos conhecimentos de matriz europeia, fruto de um modelo de ensino herdado de um passado colonial que, por muito tempo, manteve assegurada a educação para os colonos portugueses e seus descendentes. Independente da independência de 1822, a permanência de uma zona colonial continuou nas mais diversas esferas da vida.

Uma perspectiva decolonial de educação implica em movimentos simultâneos de adição e de revisão de conteúdo, e não meramente, e pouco produtiva, substituição de um referencial cultural por outro.

Deste modo, considero que a perspectiva de uma educação decolonial é congruente com alguns aspectos do pensamento de Paulo Freire, embora o pedagogo nunca tenha se classificado

como autor decolonial, mas oosso dizer que uma pedagogia decolonial alinha-se à concepção de pedagogia crítica de Freire, desenvolvida a partir de 1960. A valorização das memórias coletivas dos movimentos de resistência e a busca de outras coordenadas epistemológicas são características presente na perspectiva decolonial e também nos trabalhos de Freire e também por Orlando Fals Borda. Não está sendo sugerido aqui equivocadamente uma equivalência entre as teorias freirianas e as teorias decoloniais. Tomamos essas últimas como inspiração, levando em consideração que a educação popular, tão defendida por Freire, chama a atenção para as potencialidades do saber local e das vivências dos subalternos.

Quando Paulo Freire escreveu *Cartas à Guiné-Bissau: Registros de uma Experiência em Processo* (1978), ele marca um trabalho de construção de modelos e de políticas de alfabetização, principalmente de adultos, naquele país, após um momento de independência (1976 a 1977). Por isso, que o tema colonização está presente de modo explícito e muito usado nos textos de Freire. O autor enfatiza o desafio deixado pela herança colonial no sistema geral do ensino do país, haja vista o objetivo de “desafricanização” e a educação antidemocrática que marcaram o regime (FREIRE, 1978).

Para a superação dessa situação, Paulo Freire tinha como proposta promover uma nova prática educativa, visando uma transformação radical, pois o colonialismo como uma ideologia, não poderia ser vencido por meio de escolhas “neutras”. Para Freire, aquele momento histórico não poderia ser superado pelo caminho da neutralidade, e sim com militantes engajados na construção de uma outra realidade para o país.

Quando Paulo Freire relatou as ações desenvolvidas no país, ele referenciou aos pensamentos de Frantz Fanon e Albert Memmi em um ponto, e também menciona Aristides Pereira e Amílcar Cabral em outro ponto, para reafirmar a necessidade de um movimento de decolonização do pensamento, de decolonização das mentes (nas palavras de Pereira) e de africanização das mentalidades (nas palavras de Cabral) (FREIRE, 1978).

Esses esforços para se estabelecer outra realidade, chamada por Paulo Freire de “esforço interestrutural” na educação, deve ser empregada tanto no nível de infraestrutura quanto da ideologia. Portanto, o questionamento das narrativas únicas é imprescindível. Sobre isso, Freire (1978, p. 20) diz que:

Neste sentido, a reformulação dos programas de Geografia, de História e de Língua Portuguesa, ao lado da substituição dos textos de leitura, carregados de ideologia colonialista, era um imperativo. Fazia-se necessário que os estudantes guineenses estudassem, prioritariamente, sua geografia e não a de Portugal, que estudassem seus braços de mar, seu clima e não o Rio Tejo. Era preciso que os estudantes guineenses estudassem, prioritariamente, sua história, a história de resistência de seu povo ao invasor, a da luta por sua libertação que lhe devolveu

o direito de fazer sua história, e não a história dos reis de Portugal e das intrigas da Corte. (FREIRE, 1978. p. 20)

Apesar do contexto ser bastante específico, ao qual Freire se refere, a persistência de uma ideologia colonial nos currículos brasileiros permite a reflexão de alguns pontos sobre a educação no nosso território. É sabido que não se trata mais de uma busca por uma “reconstrução do nacional”, como Freire mostrou necessário ser feito em Guiné-Bissau. Porém passados praticamente 220 anos da data oficial da Independência do Brasil, a narrativa colonial ainda predomina nas escolas.

Além do mais, é possível apontar ainda a questão da decolonização do pensamento. Ainda que implicitamente, em *Pedagogia do Oprimido* (1975), o colonizado recebe o conceito de oprimido, suscita-se a discussão sobre a invasão cultural, sobretudo a respeito da composição curricular, indicativos de uma educação colonizadora. Esse tópico sobre algumas considerações das críticas de Paulo Freire em relação à educação tem o intuito de assinalar, brevemente, parte dos contributos dos trabalhos deste autor para a educação de viés decolonial, assim como ressaltar o caráter político dessa concepção de ensino e currículo.

Oportunamente, citamos aqui bell hooks²³ (2017) que faz uma ressalva a respeito dos aspectos de decolonização simbólica e também a insistência de Freire na ideia de conscientização. Freire sempre lembra os seus leitores que a conscientização nunca é um fim em si mesmo, mas é sempre uma medida em que se soma a uma *práxis* significativa, ou seja, é necessário saber que mudanças de atitudes, e aqui evidencia-se mudanças de práticas educativas, configuram-se num importante estágio inicial de transformação. O começo, e não o fim, de um processo político decolonizador.

Consido um longo o caminho para se chegar a escolhas e a práticas didático-pedagógicas que rompam com a hierarquia de culturas impostas pelo colonialismo e perduram camufladas pela colonialidade na esfera escolar. Esse caminho decolonial não é linear, mas é recortado por relações de poder e a escola, o currículo, não estão alheios a seus respectivos contextos sócio-históricos.

O currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua verdade. (SILVA, 2001, p. 11).

²³ A autora prefere seu nome grafado em letras minúsculas. A justificativa é da própria autora pois ela considera que o mais importante é a substância e não quem ela é. Para ela, nomes, títulos, nada disso tem tanto valor quanto as ideias.

Falar sobre opções decoloniais para o contexto escolar está longe de concordar com uma mínima e insatisfatória concessão de espaço nos currículos, pois preconizam uma mudança substancial, que desconstrói o currículo turístico, que é caracterizado pela associação das minorias a um lugar e papel marginal, estereotipado de rememoração e esporádico, exemplo disso são as poucas celebrações pontuais e superficiais do “dia do índio”, sem dar espaço para uma articulação do saber e da autoria indígena à totalidade do calendário escolar. Outro exemplo, é que no lugar da hegemonia das narrativas europeias sobre escravidão houvesse a articulação de histórias de resistência negra.

É preciso decolonizar a educação brasileira. E quando se fala em educação, não significa apenas a educação instrumentalizada do ensino e a transmissão de saberes, dos espaços escolarizados. Como disse Paulo Freire, a pedagogia é compreendida como uma metodologia essencial dentro e para as buscas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas da libertação.

As lutas sociais também são cenários pedagógicos onde os participantes exercitam suas pedagogias de aprendizagem, desaprendizagem, reaprendizagem, reflexão e ação. É preciso reconhecer que as ações dirigidas para mudar a ordem do poder colonial, muitas vezes começam da identificação e o reconhecimento de um problema e formar oposição à condição de dominação e opressão. A organização para a intervenção com o objetivo de suplantar a situação atual de colonialidade é uma educação decolonial.

Walsh (2013) inicia seu livro *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* mostrando a luta para uma pedagogia decolonial. O interesse da autora é para com as práticas que abrem outros caminhos e condições de pensamento, levantando e construindo práticas pedagógicas que fazem questionar e desafiar o fundamento lógico e único da modernidade ocidental e o poder colonial ainda presente, com a finalidade de desligar-se dele.

A pedagogia decolonial é composta por pedagogias que encorajam o pensamento a partir de genealogias, racionalidades, conhecimento de diferentes práticas e sistemas civilizacionais e vivos. Pedagogias que encorajam possibilidades de ser, sentir, existir, fazer, pensar olhar, ouvir, e narrar diferentes formas de conhecer, voltadas para processos e projetos de caráter, horizonte e intenção decolonial.

Para que essa proposta de educação possa se efetivar é necessário uma realização coletiva, que levante reflexões e ensinamentos sobre a própria situação/condição colonial e o projeto inacabado de descolonização ou decolonização, enquanto chama a atenção para o político, epistêmico, existencial que luta para transformar os padrões de poder e princípios sobre os quais o conhecimento, a humanidade e a própria existência foram circunscritas. Pedagogias, nesse

sentido, são práticas, estratégias e metodologias que estão entrelaçadas e construídas na resistência, na oposição, na insurgência, e afirmação de reexistência e re-humanização.

Essa compreensão de pedagogia está aliada com aqueles entendimentos da chamada pedagogia crítica, iniciada por Freire na década de 1960 e adotado por diversos educadores populares e intelectuais-ativistas em todo o mundo até a década de 1990, quando começou seu declínio antes do surgimento do projeto neoliberal e como consequência disso, na América Latina como um todo, houve declínio de um agenciamento e projetos de posição política de esquerda, e cresceu o conservadorismo nas universidades, incluindo as ciências sociais e humanas, e a prevalência da hegemonia de raiz europeia e norte-americana na instituição educacional.

O trabalho de Walsh (2013) se propõe a perguntar o que implica pensar o decolonial pedagogicamente e o pedagógico decolonialmente, e como – com quais propósitos e perspectivas – seu caminho está sendo traçado.

*Zapata, junto con Freire y Fanon y cada uno de su manera, nos dan pautas para ir tejiendo pedagogías como prácticas accionales y metodologías imprescindibles para el aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje necesarios en encaminar el de(s)colonizar. De esta manera, hacen desplazar lo pedagógico de los discursos tradicionales de la educación y los procesos escolarizados, mostrando en su pensamiento y su propio quehacer cómo las luchas sociales también son escenarios pedagógicos.*²⁴ (WALSH, 2013, p. 62)

Paulo Freire, provavelmente, mais do que qualquer outro autor do século XX, deu as bases para se pensar numa pedagogia política. Para o autor, ler o mundo deveria ser de modo crítico, pois é um fazer político-pedagógico, que é indissociável do pedagógico-político, ou seja, as ações políticas envolvendo a organização de grupos e classes populares que intervenham na reinvenção da sociedade.

O autor pontou que a intervenção é oposta a adaptação, portanto, acomodar é simplesmente se adaptar a uma realidade sem questioná-la. A intervenção, por sua vez, implica necessariamente que se conheça e se assuma o caráter político. Nas palavras de Freire (2003), é substancialmente político e apenas adjetivamente pedagógico, portanto, o ato de educar e educar-

²⁴ Zapata, junto com Freire e Fanon e cada um a seu modo, nos dá diretrizes para tecer gradativamente as pedagogias como práticas de ação e metodologias essenciais para a aprendizagem, desaprendizagem e reaprendizagem necessárias para direcionar a colonização. Desse modo, deslocam o pedagógico dos discursos tradicionais dos processos de educação e escolarização, mostrando em seu pensamento e em seu próprio trabalho como as lutas sociais são também cenários pedagógicos.

se são atos políticos. Não há prática social mais política do que a prática educacional. Na verdade, a educação pode esconder a realidade da dominação e da alienação, ou pode fazer o contrário, denunciá-los, anunciar outros caminhos, tornando-se uma ferramenta emancipatória. (FREIRE, 2003).

A preocupação central de Freire era para com as condições existenciais e vividas pelas classes pobres e excluídas, ou seja, com os oprimidos e com a ordem injusta que engendra a violência dos opressores, que desumaniza os oprimidos. Isso implicou na prática – amplamente nos círculos de educação popular – concentrando na análise político-social com os próprios oprimidos sobre suas condições de vida, como um modo de alcançar a consciência individual e coletiva, tão cara para a transformação.

Portanto, foi a problemática da opressão, dominação, marginalização e subordinação – internalizada e estrutural-institucional – que levou Freire ao desenvolvimento de sua posição crítica a educação. O projeto de Freire então era: traçar percursos metodológicos e análises destinadas a reconhecer esta realidade/condição e para a conscientização, politização, libertação e transformação humana.

Em *Pedagogia da Indignação*, Freire (2000) escreve sobre os oprimidos e a consciência da classe oprimida, para a consciência do homem e da mulher oprimidos, da humanização e da desumanização, e para a relação opressor-oprimido, colonizador-colonizado, colonialismo e (não) existência, além disso, Freire também dá atenção ao problema do projeto neoliberal. Numa autocrítica de Freire, ele demonstra a *práxis* crítica, não como algo fixo, identificável e específico, mas como uma prática contínua e um processo de reflexão, ação, reflexão.

É interessante salientar aqui que além de Freire, há também a contribuição do pensamento de Fanon à pedagogia ao vincular o ontológico-existencial do sujeito racializado no âmbito da descolonização, (des)humanização e revolução social, como veremos a seguir.

Enquanto para Freire o ponto de partida a questão da emancipação do oprimido por meio do pedagógico, para Fanon foi o problema da luta anticolonial contra o racismo e a racialização, que estão interligados. Ambos autores atribuem um significado prático e concreto às lutas de descolonização, libertação e humanização. A descolonização simplesmente uma postura política, mas é um processo gradual no qual (re)aprendemos a ser sujeitos novos, com outra perspectiva da nossa própria história. Fanon forneceu a espinha dorsal para pensar pedagogicamente sobre a humanização e de(s)colonização²⁵ como existência-vida. Para Fanon, humanização é o eixo

²⁵ Fanon utilizada o termo descolonização.

central do processo de decolonização e de libertação, e a decolonização é uma forma de (des)aprender a aprendizagem: desaprender tudo que foi imposto e assumido pela colonização e desumanização para reaprender a ser sujeitos.

Desse modo, o ativista e o professor, tem a responsabilidade de assistir e participar ativamente do “despertar”, abrir mentes, conscientizar as massas. É a partir dos processos de (des)aprendizagem, invenção, interação e ação que é possível traçar na perspectiva e proposta pedagógica de Fanon, o que Maldonado-Torres (2005) chama de sua “posição pedagógico socrático”. Para Fanon, mudança ou transformação social, incluindo a restauração da humanidade, tem que ser trazido pelos próprios colonizados.

Para Wynter (2009), “o princípio sociogênico” introduzido por Fanon pode ser entendido como uma “nova ciência” que produz não apenas uma ruptura epistêmica para os fins das ciências naturais e suas interpretações acerca da identidade humana, mas também dá um salto ao introduzir a invenção da existência. Fanon diz: “devo recordar em todo momento que o verdadeiro salto consiste em introduzir a invenção na existência” (2009, p. 189). A invenção é compreendida como criação, sendo a capacidade de criação a parte ativa do ser, parte da prática da liberdade e de criar, inventar e viver com os outros.

Maldonado-Torres indica que com a sociogenia Fanon tenta explicitar a conexão entre subjetivo e objetivo, por exemplo: por um lado, os complexos de inferência dos povos negros e colonizados e, de outro, a estrutura particularmente opressora da sociedade colonial. A sociogênese torna-se uma ciência para a humanidade, um tipo de pedagogia, cuja função não é “educar” da maneira tradicional, mas para facilitar a autolibertação negra, agindo contra as estruturadas de opressão e aquelas que negam seu peso ontológico.

Reagindo contra a tendência constitucionista em psicologia do fim do século XIX, Freud, através da psicanálise, exigiu que fosse levado em consideração o fator individual. Ele substituiu a tese filogenética pela perspectiva ontogenética. Veremos que a alienação do negro não é só uma questão individual. Ao lado da filogenia e da ontogenia, há a sociogenia. De certo modo, para responder à exigência de Leconte e Damey, digamos que o que pretendemos aqui é estabelecer um sociodiagnóstico. (FANON, 2008, p. 28).

Portanto, para se pensar uma educação decolonial ou para decolonizar a educação, é preciso também estudar tanto as formas de ser humano quanto os processos de humanização, desumanização e reumanização em contextos coloniais. Ao avançar uma “atitude decolonizadora” e um “humanismo decolonizador”, Fanon faz da sociogenia uma espécie de pedagogia decolonial orientada para a nomeação, visibilidade e compreensão do problema, como

realidade-estrutural e psicoexistencial racial/colonial e para ação transformadora deste problema-realidade. Aqui, a ligação entre o pedagógico e o decolonial fica evidenciado.

Para Walsh (2017), a diferença entre Freire e Fanon, não é por si só comensurável, pois para a autora, eles são reflexo de lugares distintos, são diferentes enunciações, e as formas de se conceber e posicionar estrategicamente o saber, como também nas suas formas de engendrar e realizar a pedagogização. Portanto, ambos autores, Freire e Fanon, ajudam a entender que não existe uma maneira única de vincular pedagogia, decolonização e humanização, mas sim várias formas, estratégicas e práticas como Walsh se pôs a mostrar.

Walsh(2017) apontou uma questão interessante sobre o pensamento de Freire se comparado ao de Fanon, ao comentar esse trecho de Freire (2006, p.33):

Uma das características fundamentais do processo de dominação colonialista ou de classe, sexo, tudo misturado, é a necessidade que tem o dominante para invadir culturalmente o dominado [...] O que na invasão cultural é pretendida, entre outras coisas, é exatamente a destruição, que felizmente não é alcançada em termos concretos. É fundamental para o dominador, esmagar a identidade cultural do dominado.

Freire deu ênfase sobre a dominação colonial na esfera da identidade cultural, com isso ficou menos evidente em suas obras a questão ontológica-existencial-racial e, ao mesmo tempo, a forma como a ideia de “raça”, bem como de “gênero”, têm sido instrumentos centrais na colonialidade do poder.

Para Walsh (2017), o trabalho a ser feito não é para desconstruir identidades culturais, ou destruí-las, como se a dominação colonial pudesse ser resolvida no campo cultural. Mas sim, é atacar as condições existencial-ontológicas de racialização e gênero, influenciar e intervir, interromper, transgredir, desencaixotá-los e transformá-los de forma que supere ou desfaça as categorias identidade – colonial e imposta de fato – que foram submetidas à classificação e inferioridade: o “negro” pela epidermização, o “índio” por sua condição étnico-racial-primitiva-original e a mulher “negra” ou “índia” sofre pelas mesmas condições porém duplamente por ser “mulher”.

No ponto de vista da Walsh (2013) o pedagógico e o decolonial estão associados, passando pela conceituação, construção e *práxis* das pedagogias denotadas “críticas” a serem concebidas, construídas e denominadas mais radicalmente como decolonial. Como foi muito bem analisado pela autora, há uma diferença entre o pensamento de Fanon e de Freire sobre a forma como ambos pensam na opressão e nomeiam o sujeito/objeto desta opressão. Embora o conceito

de Freire pareça se aproximar do *damné*²⁶ de Fanon, o lugar de onde eles pensam os conceitos não são os mesmos.

*Este libro parte de esta pugna. Su interés es con las prácticas que abren caminos y condiciones radicalmente “otros” de pensamiento, re- e insurgimiento, levantamiento y edificación, prácticas entendidas pedagógicamente —prácticas como pedagogías— que a la vez, hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella. Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial.*²⁷ (WALSH, 2013 p. 28)

A opressão citada por Freire, como a própria condição de oprimidos são postulados a partir do quadro marxista de dominação. Colonização externa e interna são parte da dominação, mas não é seu fundamento ou ponto de partida. Para Fanon, por outro lado, é a colonização, na verdade a matriz colonial do poder e sua ferida, que dão especificidade ao contexto e à condição de opressão e danos.

Embora o capitalismo também seja o eixo organizador da colonização, sua eliminação ou transformação propriamente não enfatiza ou confronta a racialização nem a generalização, nem compreende como as ideias de raça e gênero denunciam a existência da colonialidade do poder, do conhecimento e do ser e da própria existência.

O multiculturalismo é uma evidência política social, mas que nas sociedades contemporâneas neoliberais adquirem um caráter meramente descritivo, legitimador do monoculturalismo, da cultura e ideologia das classes dominantes, que, por meio da globalização hegemônica, dissemina, a ideologia capitalista de obtenção de lucro a qualquer custo, o que impede uma visão multicultural emancipatória. É notável que o termo “multiculturalismo” adquiriu diversas concepções nos meios acadêmicos.

²⁶ Termo de *Les Damnés de la Terre*, (1961), traduzido como “Os Condenados da Terra” (1979).

²⁷ Este livro começa com essa luta. Interessa-se por práticas que abram radicalmente “outros” caminhos e condições de pensamento, reemergência e emergência, elevação e edificação, práticas entendidas pedagogicamente —práticas como pedagogias— que, ao mesmo tempo, questionam e desafiam a razão única da modernidade ocidental e do poder colonial ainda presentes, desligando-se dela. Pedagogias que estimulam o pensar a partir e com genealogias, racionalidades, saberes, práticas e sistemas civilizatórios e diferentes vivências. Pedagogias que incitam possibilidades de ser, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, ouvir e conhecer de outra forma, pedagogias voltadas e ancoradas em processos e projetos de caráter, horizonte e intenção decolonial

O multiculturalismo aqui defendido é aquele que pressupõe a igualdade entre os seres humanos, em que nenhuma cultura se sobrepõe a outra, porém todas devem, apesar dos conflitos, conviver e manifestar-se nas suas diferenças, garantindo a identidade própria de cada cultura, sua diversidade cultural e o reconhecimento das minorias. O multiculturalismo aqui adotado é o crítico, advindo de movimentos e lutas sociais e de representações de gênero, raça e classe.

Walsh (2007) alerta, com o qual concordamos, que muitas políticas educacionais fazem uso dos termos multiculturalismo e interculturalidade de maneira agregadora e submissa ao padrão epistêmico colonial, mantendo a hegemonia europeia. A autora propõe o entendimento da interculturalidade crítica como fundamento de uma pedagogia decolonial:

A interculturalidade crítica (...) é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si (...), é um projeto de existência, de vida (WALSH, 2007, p. 8).

Portanto, não se pode reduzir o termo interculturalidade ao modismo que denota o contato entre o ocidente e as demais civilizações. O termo interculturalidade representa uma concepção contrária à geopolítica hegemônica monorracial e monocultural do conhecimento, e impele à transformação e ao enfrentamento das estruturas que praticam e estabelecem em suas relações sociais a lógica epistêmica eurocêntrica, promovendo, assim, a manutenção da colonialidade do poder.

É necessário transgredir à matriz colonial do poder e do saber que estão na base do sistema capitalista para que se solidifique a interculturalidade crítica. Isso acarreta uma concepção de outras premissas de saber, poder e ser que abram horizontes para um cenário de convivência entre as complementaridades das diferenças. Walsh (2009) aborda que o termo interculturalidade tem sido apropriado e usado pelos neoliberais como sinônimo de inclusão e de acesso a direitos, mas que tem por objetivo ocultar seus interesses hegemônicos. A apropriação do termo por parte do mercado e do Estado visa manter sob controle os grupos oprimidos e anular suas insurgências contra o padrão neoliberal e contra a exploração.

Ainda há espaços, brechas para resistência e esperança para transformar essa realidade, e a estética da sensibilidade poderia ser um dos pontos centrais para isso. Paulo Freire (1996), em *Pedagogia da Autonomia*, aponta uma formação ética e estética. Edina Castro de Oliveira, ao apresentar essa obra de Paulo Freire no prefácio, diz:

[...] impossível não ressaltar a beleza produzida e traduzida nesta obra. A sensibilidade com que Freire problematiza e toca o educador aponta para a dimensão estética de sua prática que, por isso mesmo pode ser movida pelo desejo e vivida com alegria, sem abrir mão do sonho, do rigor, da seriedade e da simplicidade inerente ao saber-da-competência. (FREIRE, 1996, prefácio).

Freire (1996, p.13) ressalta que a ética e a estética são pilares de uma educação, como ele mesmo escreve “decência e boniteza de mãos dadas”.

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica* (FREIRE, 1996, p. 20 destaque do autor)

E o autor acrescenta na nota de rodapé, comentando sobre a curiosidade epistemológica que “não é possível também formação docente indiferente à boniteza e à decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros, substantivamente, exige de nós. Não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético, permita-se-me a repetição.”.

A estética da qual Paulo Freire se refere é análoga a estética da sensibilidade da arte de harmonizar o sentir e o pensar. É coerente com o conceito da Filosofia, relaciona-se também com o sentipensar e com o corazonar, uma vez que ele entende que a dimensão estética e do conhecimento são complementares e indissociáveis numa educação formativa. Para Freire (1996), uma educação que prioriza um treinamento técnico é amesquinhar o que o caráter formador do processo educativo.

É por isso que transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar. (FREIRE, 1996, p. 16).

Diante disso, afirmo o quão distante a estética da sensibilidade definida no Parecer CEB 15/98, está dos pressupostos filosóficos da estética, e também de uma educação formativa, de fato. Uma estética da sensibilidade que atue para que o aluno esteja adaptado às exigências da sociedade, em termos das inovações tecnológicas, em competências para o mercado de trabalho, sensíveis às demandas do trabalho, de fato não tem nada a ver com uma estética de ser/fazer do processo educativo.

Concluo este capítulo pensando nos principais pontos na educação que precisam ser averiguados para uma educação cada vez menos colonizadora e gradativamente mais reflexiva e decolonial. As questões da interculturalidade, racialidade, gênero e outras questões relevantes para os estudos em educação, porém, nesta tese buscamos problematizar a estética da sensibilidade que se apresenta substancial no processo formativo. Não há o que justifique usar o conceito de estética da sensibilidade e colocá-lo sob o domínio do trabalho assalariado, sem reivindicarmos que seja, muito antes disso, uma estética da educação, ou seja, um educar estético.

Freire, Fanon, Walsh, Fals-Borda, Arias, contribuíram nesse capítulo para guiar as reflexões do fazer-pensar com o coração, se isso nos foi tirado, se aprendemos que a razão se sobrepõe ao sentimento, também entendemos que educar sem sentir é apenas treinar (nas palavras de Freire). Uma educação desatenta à estética também é uma educação que prioriza o conteúdo e menospreza a relação humana.

Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado. De testemunhar aos alunos, às vezes com ares de quem possui a verdade, rotundo desacerto. Pensar certo, pelo contrário, demanda profundidade e não superficialidade compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-la. Mas como não há pensar certo à margem de princípios éticos, se mudar é uma possibilidade e um direito, cabe a quem muda – exige o pensar certo – que assuma a mudança operada. Do ponto de vista do pensar certo não é possível mudar e fazer de conta que não mudou. É que todo pensar certo é radicalmente coerente. (FREIRE, 1996, p.16).

Para nós só há uma saída, para não divinizar ou diabolizar a ciência, a tecnologia, a racionalidade, é ter a estética da sensibilidade na educação. E qual estética da sensibilidade? A arte de harmonizar o sentir e o pensar.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educação Indígena

*Ainda pequeno na aldeia
Na vivência com os irmãos,
Plantar macaxeira, tirar lenha,
Comer peixe com pirão,
É ensino, é educação.*

*Ir pra beira tomar banho,
Pegar cará e mandí,
Ver o sol se esconder
E esperar a lua se vestir,*

*Se vem cheia é alegria
Coisa boa vem por aí,
E com sua luz toda aldeia,
Vai cantar, dançar, se divertir.*

*Aprender a colher o tento na mata,
Fazer cocar de miriti,
A juntar as penas que vem das aves,
Seguindo as orientações de Waimí.*

*É da floresta que vem
A palha que a Uka vai cobrir,
Tecer nelas nossas memórias
Na folha de urucari.*

*Na aldeia é assim a educação
Que desde séculos aprendi,
Conviver com a natureza
Sem agredir, nem exaurir,*

*Se hoje no século XXI
Tens a mata e a biodiversidade,
Nesse verde eu cresci
E conheci sua bondade,
Partilhar água e sombra,
Sem ver nisso tanta maldade.*

*Mas logo veio o “outro”,
E mostrou-me com sua maldade,
A importância da escrita
E vi nela uma necessidade,
Fui estudar na escola do branco
Para entender sua realidade.*

*Compreendi que a cultura é um rio
Corre manso para os braços do mar,
Assim não existem fronteiras
Para aprender, lutar e caminhar.*

*Hoje estamos nas Universidades,
Levamos junto nosso lugar,
A construção do conhecimento é uma teia,
Que liga a tua cidade com minha aldeia.*

*Sendo que minha identidade se constrói
Nas peculiaridades que em mim permeia,
Minha casa na cidade é também a minha aldeia,
Não perdemos nossa essência,
Somos o fino grão de areia!*

Poema de Márcia Wayna Kambeba²⁸

Abordei sobre a estética da sensibilidade, inscrita no Parecer CNE/CEB 15/98, após a reforma educacional dos anos 1990, e apontei que esse fundamento educacional não tem uma definição categórica. À estética da sensibilidade ficou a incumbência de ser leve, do flexível, que modula as subjetividades para uma vida adaptada ao contemporâneo: veloz, flexível, qualificado, empreendedor. Foi possível observar que esse fundamento é mais uma das estratégias para que a educação se submeta às leis de mercado, e portanto, se vê na obrigação de aprimorar os alunos

²⁸ Poema de Márcia Wayna Kambeba (Etnia Omágua Kambeba - Amazônia), disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/553433/5/Poema%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Ind%C3%A9gena.pdf>

para um mundo tecnológico e inovador que incide sob as subjetividades e essas devem ser compatíveis ao contemporâneo.

Nesse sentido, a estética da sensibilidade se distancia totalmente das suas raízes etimológica e semântica, a partir da própria generalização do estético na sociedade de consumo e do capitalismo estético. Tudo ficou estético, portanto, nada é estético. Retomei os filósofos Baumgarten, Kant e Schiller que trataram sobre a estética, e a partir do diálogo das ideias desses pensadores e cheguei a uma potencial definição, ou seja, uma definição mais coerente do que vem a ser a estética da sensibilidade. Esse princípio seria, então, a arte de harmonizar o sentir e o pensar, sendo a estética uma catalizadora dessas duas instâncias, da razão e do sentir.

Mas onde poderia haver isso numa educação que foi erigida sob preceitos cartesianos e positivistas, na qual a razão se sobrepõe ao sensível, a epistemologia está no topo da estética? Deparei-me com a necessidade de procurar linhas de fuga, rupturas para um pensamento distinto, para respostas que não aceitem ou não se conformem com a condição do mundo e da educação atual. A teoria decolonial vem como bálsamo para as feridas abertas desde o colonialismo, e permite que se olhe para a realidade atual pelas lentes do passado, para que seja visto todo processo histórico que provocou violência cultural, física, epistêmica e subjetiva.

Ao analisar uma educação decolonial, percebi que é apenas sob essa perspectiva filosófica que a estética da sensibilidade seria possível em sua proximidade etimológica. Na educação decolonial, ou ainda, na pedagogia decolonial, é basilar a estética da sensibilidade, a harmonização entre a razão e o sensível, o sentipensar e/ou corazonar.

Kusch apontava que nós, latino-americanos, não somos europeus e também não somos povos nativos, ficamos nesse entre meio sem uma identidade. E é nesse sentido que o movimento decolonial está imbricado, em formar a nossa antropologia-filosófica, buscar características e valores dos ameríndios, povos autóctones, aqueles que resistiram e ainda resistem à violenta dominação do saber, sentir, pensar. No pensamento do campesino, popular, do indígena, e demais colonizados havia um modo de ser/estar, que não estava cindido como aprendemos.

O “*estar sem mais*”, como se reporta Kusch, diz muito acerca da harmonia do sentir e pensar, é um estar estético (em minhas palavras) dizer, porque é um estar presente, um estar sentido e sentindo, no significado de sentir das sensações físicas e emocionais. Um estar desvinculado do dever do ser. Esse estar, que ousamos dizer “estar estético”, é a possibilidade do ser humano lidar com seus medos diante dos fenômenos naturais, do ciclo da vida, porém ao mesmo tempo compreender o pensamento seminal: nasce, cresce, morre, e renasce, e assim num

ciclo sem fim. Na aceitação desse ciclo, desse estar, há também o pensamento, porém de um modo de completude, há uma racionalidade sensível e um sentipensante.

Já para nós que temos uma enorme influência do pensamento ocidental, europeu, herdamos o conflito entre esse sentir e pensar, ao passo que aprendemos a dominar a natureza não apenas no sentido dos desafios de construir instrumentos para isso como, por exemplo, o avião, que desafia a gravidade e vai aos céus, nós nos educamos para driblar também os ciclos. O nascer, viver e morrer está vinculado com o poder médico, geralmente nascemos em um hospital e morremos lá também, porque a ciência controla o nascimento e a morte, aumentando nossa expectativa de vida.

Controlamos a condição climática, com ar condicionados e depois artefatos que não usam recursos energéticos renováveis, destruimos as matas, com isso há o aquecimento global num ciclo retroalimentado. Buscamos controlar tudo, a ciência nos capacitou para alcançar o inalcançável, e hoje não conseguimos pensar como era possível viver sem essa previsibilidade, controle, dispositivos.

Esse momento não é para tecermos infundáveis críticas ao modelo científico, é válido ressaltar que a ciência nos trouxe inúmeros benefícios, como por exemplo a própria expectativa de vida com os avanços da medicina, dentre outras inúmeras contribuições. Não se trata de um duelo entre a ciência e os saberes dos nativos. A questão principal é que a colonização não permitiu a coexistência e a interculturalidade. A colonização e, por conseguinte todo arsenal do pensamento da modernidade prevaleceu sobre os saberes dos povos ameríndios.

Os povos que existiam aqui foram em sua maioria aniquilados, tratados como “sem almas”, desprezados e silenciados, mas o movimento decolonial, que tem se fortalecido cada vez mais, vem como resistência a qualquer forma de dominação do poder hegemônico e colonizador.

Uma forma de resistir é aprender com os que foram e são colonizados, oprimidos, subalternizados por meio da interculturalidade, uma interculturalidade crítica. A educação, ou ainda, a pedagogia decolonial se mostra um caminho profícuo para que as futuras gerações não sofram as interferências de um modelo uni-versal (única versão), padronizante, homogeneizante. A pedagogia decolonial não almeja se sobrepor aos outros modelos, porém não aceitamos que haja um modelo único modelo válido de se viver, de se produzir saberes, ciência, experiências, afetos, etc, e muito menos um modelo de dominação, de colonização.

Parece-nos que pleitear por uma estética da sensibilidade na educação atual já seria uma transgressão, pois seria incorporar elementos das culturas colonizadas para dentro da escola, uma vez que a estética da sensibilidade é análoga ao sentipensar e ao corazonar. Talvez essa visão

decolonial de harmonizar o pensar e o sentir, a razão e a emoção, só poderia adentrar os muros da escola por meio do preparo de uma formação insurgente de professores. Essa é uma das reflexões que ficará para posteriores trabalhos.

REFERÊNCIAS

- ACHINTE, A. A. *Patianos allá y acá. Bogotá*. El Sol de los Venados. 2000.
- ALIMONDA, H (coord.) *La naturaleza colonizada. Ecología política y minería en América Latina*. Buenos Aires, CLACSO. 2011.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). A proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para o debate. 2018. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/anped_contra_bncc_em_para_cne_maio_2018.pdf. Acesso em: 17 fev. 2020.
- ARDOINO, J. *Abordagem multirreferencial: a epistemologia das ciências antropológicas*. Palestra proferida na Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 14 out. 1998
- ARANHA, M. L. *Filosofia da educação*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARIAS, P. G. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (primera parte). In: *Calle14: revista de investigación en el campo del arte*. 4 (Julio-Diciembre). 2010a
- ARIAS, P. G., *Corazonar: una antropología comprometida con la vida*. Quito, Ecuador; Abya Yala. 2010b
- ARIAS, P. G. Corazonar la dimensión política de la espiritualidad y la dimensión espiritual de la política. In: *Alteridad 10. Revista de Ciencias Humanas, Sociales y Educación*, nº 10, 2011
- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. *Rev. Bras. Ciênc. Polít.* [online]. 2013, n.11, pp.89-117. ISSN 0103-3352. <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>.
- BAUMAN, Z. *Modernidade e Ambivalência*. Tradução de Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BAUMGARTEN, A. G. *Estética: a lógica da arte e do poema*. Trad. Miriam Sutter Medeiros. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, E. *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard.1999
- BORDA, O, F. La subversión em Colombia: el cambio social en la historia. 4ed. Bogotá:FICA-CEPA,2008 [1967]
- BORDA, O. F Una sociología sentipensante para América Latina. México, D. F.: Siglo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Exame Nacional do Ensino Médio. Documento Básico 2000. Brasília, INEP, 1999.

_____. Ministério da Educação. Lei 9394/96 Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

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

_____. *Plano Nacional de Educação*, Brasília, DF: MEC, 1998b.

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

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Parte I, Bases Legais*. Coordenadora: Eny Marisa Maia. 1999. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/parametros>>. Acesso em 31/03/2021

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Coordenação da Educação Profissional. *Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico*. Brasília: MEC, 2000.

_____. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 25 jun. de 2021.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: ensino médio. Brasília, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 jun. 2018.

CASSIRER, Ernst. *Ensaio sobre o Homem*: introdução a uma filosofia da cultura humana. Martins Fontes: São Paulo, 1994.

CARVALHO, A.B. *Por uma filosofia da educação latino-americana*: reflexões a partir da noção de estar em Rodolfo Kusch. P 53-67 In: CARVALHO, A.B. et al (org) *Pensamento Latino-americano e Educação*: por uma ética situada. Cultura Acadêmica. 2020.

CASANOVA, P. G. Sociología de la explotación. México, Siglo XXI. 1969

CASTRO-GÓMEZ, S. *La poscolonialidad explicada a los niños*. Bogotá: Editorial Universidad Javeriana, 2005.

CASTRO-GÓMEZ, S; GROSGOUEL, R. (org.). *El giro decolonial*: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.

- CASTRO-GÓMEZ, S. *La hybris del punto cero: ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana. 2007 a
- CASTRO-GÓMEZ, S. *Michel Foucault y la colonialidad del poder*. Tabula Rasa, No. 6. pp. 153 a 172. 2007b
- CASTRO-GÓMEZ, S. *Tejidos oníricos: movilidad, capitalismo y biopolítica en Bogotá (1910-1930)*. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana. 2009.
- CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- CECIM, A. M. *Baumgarten, Kant e a teoria do belo: conhecimento das belas coisas ou belo pensamento?* Revista PARALAXE, v.2, nº1. 2014
- CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. Ed. Ática. 2000.
- CORONIL, F. *Más allá del Occidentalismo: Hacia categorías geohistóricas no imperiales*. Casa de las Américas, No. 206, La Habana. p. 21 a 49. 1999
- CORONIL, F. *El Estado Mágico: Naturaleza, dinero y modernidad en Venezuela*. Caracas, Universidad Central de Venezuela / Editorial Nueva Sociedad. 2002
- DEWEY, J. *A arte como experiência*. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Editora Martins, 2010
- DUSSEL, E.; MENDIETA, E.; BOHÓRQUEZ, C. *El pensamiento filosófico latinoamericano del Caribe y "latino" (1300-2000): historia, corrientes, temas y filósofos*. Mexico/Maracaibo: Siglo XXI, 2008.
- DUSSEL, E. *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. Quito, AbyaYala. 1994
- DUSSEL, E. *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. México, Universidad Autónoma de Metropolitana - Editorial Trotta. 1998.
- DUSSEL, E. *Materiales para una política de la liberación*. Madrid, Universidad Autónoma de Nuevo León - Plaza y Valdés Editores. 2007
- ESCOBAR, A. *La invención del Tercer Mundo: Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Bogotá, Editorial Norma. 1998.
- Escobar, Arturo 1999 "Gender, place and networks: a political ecology of cyberculture" in Harcourt, Wendy (ed.) *Women@Internet. Creating new Cultures in Cyberspace* (Londres: Zed Books).
- ESCOBAR, A. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? En libro: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. LANDER, E. (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005.

- ESCOBAR, A. *Territories of difference: places, movements, life, redes*. Duke: Duke University Press, 2008
- ESCOBAR, A. Contra el (neo)desarrollismo. In: *Impasse: dilemas politicos del presente*. Buenos Aires: Coletivo Situaciones, 2009.
- FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1995.
- FREIRE, P. *Cartas à Guiné-Bissau: Registro de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 36-37.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Edufba, 2008
- FANON, F. *Los Condenados de la Tierra*. Buenos Aires. 1ª Ed. Fondo de Cultura Económica, 2009
- FAORO, R. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. 8. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1989.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FURTADO, C. *Teoria e política do desenvolvimento econômico*. São Paulo: Paz e Terra. 10ª ed., 2000
- GALEANO Eduardo Galeano. *Os filhos dos dias*. 2012.
- GAMBOA, S. S. *Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias*. 2. Ed. Chapecó: Argos, 2012.
- GIDDENS, A. *A transformação da intimidade*. São Paulo: Ed. Unesp, 1994
- GIROUX, H.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F.; SILVA et. al. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 93- 124.
- GROSFOGUEL, R. *Colonial subjects: puerto ricans in a global perspective*. Berkeley, University of California Press. 2003.

- GROSFOGUEL, R. “*La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global*”. Tabula Rasa, No. 4. 2006. p. 17 a 48.
- GROSFOGUEL, R (org). *El giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana - Siglo del Hombre. p. 25 a 46.
- HARDT, M. *Um aprendizado em Filosofia*. São Paulo: 34. 1996.
- HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017
- HOUAISS, A; AMARAL, R. *A Modernidade no Brasil: conciliação ou ruptura*. Ed. Vozes. 1995
- KANT, I. *Crítica da faculdade do juízo*. 2 ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 1995.
- KANT, I. *Crítica da razão pura*. 3. ed. Trad. Manuela Pinto dos Santos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.
- KINCHELOE, J. L. Para além do Reduccionismo: diferença, criticalidade e multilogicidade na bricolage e no pós-formalismo. In: PARASKEVA, João (Org.). *Currículo e Multiculturalismo*. Tradução de Helena Raposo e Manuel Alberto Vieira. Mangualde. Portugal: Edições Pedagogo, 2006. P. 63-93.
- KINCHELOE, J. L. Redefinindo e Interpretando o Objeto de Estudo. In: KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. *Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007. P. 101-122.
- KINCHELOE, J.L.; BERRY, K. *Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1997
- KUSCH, R. América profunda. In: KUSCH, R. *Rodolfo Kusch obras completas*. Tomo II. Rosario: Fundacion A. Ross, 2000a, p.1-254.
- KUSCH, R. El pensamiento indígena y popular en América. In: KUSCH, R. *Rodolfo Kusch obras completas*. Tomo II. Rosario: Fundacion A. Ross, 2000b, p.255- 546.
- LANDER, E. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, CLACSO. 2000.
- LAPASSADE, G. *Grupos, organizações e instituições*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1998
- LÉVY, P. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

- LIBÂNEO, J. C. *Organização e Gestão na Escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.
- LYON, D. *Pós-Modernidade*. Ed. Paulus. Coleção: temas de atualidade. 2 ed. 1998
- LYOTARD, J.F. *O Pós-moderno explicado às crianças*. Trad. de Tereza Coelho. 2.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.
- MACEDO, S. M. *Grupo e instituição: Relações de poder na dialética de um processo grupal de aprendizagem*. Estudos de Psicologia, 15 (2), 45-57.1998.
- MAINKA, P. J. A França na época do confessionalismo (1516-1598): a reforma protestante e as guerras civis religiosas. In: MAINKA, P. J. (org.). *A caminho do mundo moderno: concepções clássicas da filosofia política no século XVI e o seu contexto contemporâneo*. Maringá: EDUEM, 2007. p. 263-286.
- MALDONADO-TORRES, N. “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”. En: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (eds.) *El giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana – Siglo del Hombre. 2007.p. 127 a 167.
- MENEZES, M.M; SILVA, N.V.; DORNELES, L.C. Esboço de uma Antropologia Filosófica Americana. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1251-1257, out./dez. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade
- MIGNOLO, W. *Historias locales / diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid, Akal. 2003.
- MIGNOLO, W. Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: lógicas de la colonialidad y poscolonialidad imperial. *Tabula Rasa*, No. 3. 2005. p. 47 a 72.
- MIGNOLO, W. *La idea de América Latina*. La herida colonial y la opción decolonial. Barcelona, Gedisa. 2007b
- MIGNOLO, W. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la decolonialidad*. Buenos Aires, Del Signo. 2010.
- MIGNOLO, W. Desprendimiento y apertura. Un manifiesto. (2007 a) En: CASTRO-GÓMEZ, S; MIGNOLO, W. *Epistemologias do sul*, foz do iguaçu/pr, 1(1), p. 12-32, 2017.
- MONTEIRO, J. D. D. M. *Friedrich schiller em a educação estética do Homem: entre razão e sensibilidade; entre o ideal e o realizável; entre Platão e Aristóteles*. Dissertação de Mestrado UFSC, Florianópolis, 1998.
- NEIRA, M.G; LIPPI, B. G. Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. *Educ. Real.* [online]. 2012, vol.37, n.2, pp.607-625. ISSN 2175-6236. <https://doi.org/10.1590/S2175-62362012000200015>.

- NIETZSCHE, F. *Genealogia da moral: uma polêmica*. São Paulo: Cia das Letras, 1998.
- NKRUMAH, K. El neocolonialismo, última etapa del imperialismo. México, Siglo XXI. 1966
- OLIVEN, R. G. *Violência e Cultura no Brasil*. Petrópolis, Vozes. 1982
- ORTIZ, F. C. *Procesos de descolonización del imaginario y del conocimiento en América Latina*. Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. 2004.
- ORTIZ, R. *Cultura e Modernidade*. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1991.
- PALERMO, Z. *Desde la otra orilla: políticas culturales y pensamiento crítico*. Córdoba, Alción. 2005.
- PEDROSA, M. A problemática da sensibilidade I e II. In *Mundo, Homem, Arte em crise*. Org. Aracy Amaral. São Paulo: Perspectiva. 1975.
- PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- PORCHER, L. *Educação artística: luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus, 1982.
- PORTO-GONÇALVES, C. W. Entre América e Abya Yala – tensões de territorialidades. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, n. 20, p. 25-30, jul./dez. Editora UFPR. 2009.
- QUIJANO, A. “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En: LANDER, E. (comp.): *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires, CLACSO. 2000. p. 203 a 241.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad do poder, eurocentrismo e América Latina. In LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005
- QUIJANO, A. Colonialidad del poder. En: CASTRO-GÓMEZ, S; GROSGOUEL, R. (eds.): *El giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana / Siglo del Hombre. 2007. p. 93 a 126. 21 GESCO Estudios decoloniales: un panorama general.
- QUIJANO, A. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, B.S.; MENESES, A.P. (orgs). *Colonialidade do Poder e Classificação Social*, ed. Almedina. 2009.
- QUINTERO, P; PETZ, I. Refractando la modernidad desde la colonialidad. Sobre la configuración de un locus epistémico desde la geopolítica del conocimiento y la diferencia colonial”. *Gazeta de Antropología*. Vol. 25, No. 2. 2009. p. 1 a 12.
- QUINTERO, P. *Notas sobre la teoría de la colonialidad del poder y la estructuración de la sociedad en América Latina*. Papeles de Trabajo, No. 19, Rosario. 2010. p. 3 a 18.

- QUINTERO, P; FIGUEIRA, P; ELIZALDE, P.C. Uma breve história dos estudos decoloniais. Masp afterall, 2019. Disponível em: <https://masp.org.br/uploads/temp/temp-QE1LhobgtE4MbKZhc8Jv.pdf>. Último acesso em 06/04/2021.
- RODRIGUES, C.S.D; THERRIEN, J; FALCÃO, G.M.B; GRANGEIRO, M.F. Pesquisa em educação e bricolagem científica: rigor, multirreferencialidade e interdisciplinaridade. *Cad. Pesquisa*. vol.46 no.162 São Paulo Oct./Dec. 2016
- ROMANELLI, O. *História da Educação no Brasil*. 13. ed. - Petrópolis: Vozes, 1991.
- SÁ, A. P. S de. DESCOLONIZAR A EDUCAÇÃO É PRECISO: Significados de uma perspectiva pós-colonial de educação a partir do contexto brasileiro. *Rev. Educação Sociedade e Culturas*, 2019.
- SODRÉ, N. W. *Capitalismo e revolução burguesa no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1997
- SAID, E. *Orientalismo*. Madrid, Editorial Debate.2002.
- SANTOS NETO, A. B. dos. *A analítica kantiana do sublime em Friedrich Schiller*. *Aufklärung: revista de filosofia*, v. 3, p. 151-162, 2016.
- SANTOS, M. *Técnica, espaço, tempo*. São Paulo: Editora Hucitec.1994.
- SANTOS, M. *Pensando o espaço do homem*. São Paulo: Hucitec.1982.
- SANTOS, B. S. Os processos da Globalização, B.S. Santos (org), *Globalização. Fatalidade ou Utopia?* Porto: Afrontamento, p. 31-106. 2001
- SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice*. O social e o político na pós-modernidade. Cortez, 4. ed. 1997.
- SCIACCA, M. F. *História da filosofia*. 4. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1986.
- SCHILLER, F. *Textos sobre o belo, o sublime e o trágico*. Tradução de Tereza Rodrigues Cadete. Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1997.
- SCHILLER, F. *A educação estética do homem*. Trad. Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2002.
- SEMPRINI, Andrea. Multiculturalismo. Tradução de Loureano Pelegrin. São Paulo: Edusc, 1999. 178 p.
- SEVERINO, A. J.; MARCONDES, O. M. (org.). *Filosofia da Educação na América Latina: aproximações, diálogos e perspectivas*. São Paulo: Cartago, 2019
- SEVERINO, A. J. Pensamento decolonizante, prática intercultural e emancipação: novas perspectivas para a Filosofia da Educação no contexto latino-americano. In: CARVALHO, A.B et.al.(org.). *Pensamento Latino-americano e Educação: por uma ética situada*. Cultura Acadêmica. 2020. p.19-33

- SILVA, T. T. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto escolar*. Belo Horizonte: Autêntica. 2001.
- SILVA, T. T. Currículo e identidade social: Territórios contestados. In Tomaz T. Silva (Ed.), *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais na educação*. Petrópolis: Editora Vozes. p. 185-202. 2017.
- SILVA, V. P. da. Base Nacional Comum Curricular e Plano Nacional de Educação: descaminhos, resistências e práxis. In: MENDONÇA, S.G.DE L.; MIGUEL, J.C.; MILLER, S.; KÖHLE, E. C (org.) *De)formação na escola: desvios e desafios*. Base Nacional Comum Curricular e Plano Nacional de Educação: descaminhos, resistências e práxis. Ed. Cultura Acadêmica. 2020.
- SIMMEL, G. A divisão do trabalho como causa da diferenciação da cultura subjetiva e objetiva. In: SOUZA, J; OELZE, B. (Org.). *Simmel e a modernidade*. Brasília: Editora da UNB, 2005.
- SOUSA, B.F. Corazonar o pensar e o fazer pesquisa em educação como proposta para metodologias outras: esboços germinais. *Revista COCAR*, Belém. V.11. N.22, p. 248 a 266 – Jul./Dez. 2017 Programa de Pós-graduação Educação em Educação da UEPA <http://páginas.uepa.br/seer/index.php/cocar> ISSN: 2237-031
- STAVENHAGEN, R. *Las clases sociales en las sociedades agrarias*. Siglo XXI, México, 1969.
- TASAT, J.A. El paisaje educativo en la américa negada. In: CARVALHO, A.B et. al. (org) *Pensamento Latino-americano e Educação: por uma ética situada*. Cultura Acadêmica. p.33-53. 2020.
- TODOROV, T. *O medo dos bárbaros: para além do choque das civilizações*. Rio de Janeiro, Vozes, 2010.
- TORRES, F. R. *A estética da sensibilidade nas diretrizes curriculares nacionais*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 2011.
- TLOSTANOVA, M. La Aesthesis Trans-Moderna en La Zona Fronteriza Eurasiática y el Anti-Sublime Decolonial. Calle 14. *Revista de Investigación en el campo del Arte*. Volume 5, número 6. Jan-Junio de 2011.
- TROJAN, R. M. *O Trabalho como categoria fundante da necessidade estética: reconstruindo a função educativa da arte*. Curitiba. Dissertação de mestrado. Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, 1998.
- TROJAN, R.M. Estética da sensibilidade como princípio curricular. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, p. 425-443, maio/ago. 2004
- WALSH, C. *Estudios culturales latinoamericanos*. Quito, Universidad Andina Simón Bolívar - Abya-Yala, 2003.

WALSH, C. “¿Son posibles una ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Revista Nómadas*, No. 26. 2007. p. 102 a 113.

WALSH, C. *Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, Abya-Yala. 2009.

WALSH, C; SCHIWY, F.; CASTRO-GÓMEZ, S (eds.). *Indisciplinar las ciencias sociales: geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder*. Quito, Universidad Andina Simón Bolívar -Yala. *Decolonização: destruição de todas a hierarquias*. 2002.

WALSH, C. Interculturalidad y (de) colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

WALSH, Catherine (Ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALLERSTEIN, I. A análise dos sistemas-mundo como movimento do saber. In: VIEIRA, P.A.; VIEIRA, R.L; FILOMENO, F. A. (org.). *O Brasil e o capitalismo histórico: passado e presente na análise dos sistemas-mundo*. São Paulo: Cultura Acadêmica Ed., p.17-28. 2012

WEBER, Max. *Ensaio de sociologia*. 5 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

((De)formação na escola: desvios e desafios. Base Nacional Comum Curricular e Plano Nacional de Educação: descaminhos, resistências e práxis Vandêi Pinto da Silva 2020.)