

A PERSPECTIVA ESTÉTICA DO TRABALHO DOCENTE

THE AESTHETIC PERSPECTIVE OF THE TEACHING WORK

Carlos Betlinski¹

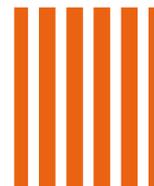
RESUMO: Neste artigo, aborda-se o tema do trabalho docente a partir da proposição de alguns fundamentos estéticos que podem contribuir para a avaliação de sua forma de organização e de seu desenvolvimento. Propõe-se como objetivos caracterizar o trágico, a embriaguez criadora, o estranhamento e o choque, e argumentar a favor de sua incorporação no trabalho dos educadores. O problema que orientou esta investigação foi a seguinte indagação: qual o lugar dos fundamentos estéticos no trabalho docente? Recorreu-se às referências teóricas de Friedrich Nietzsche, Theodor Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin, Vilém Flusser para analisar o problema proposto. Concluiu-se que o trabalho docente é mais significativo e produz sentidos aos sujeitos implicados no processo pedagógico quando a forma de organização e de desenvolvimento é orientada por uma racionalidade estética decorrente dos princípios aqui apresentados, além de potencializar a superação da racionalidade instrumental e a decorrente padronização mercadológica que se encontra presente na atividade educativa.

Palavras-chave: Trabalho docente. Racionalidade estética. Trágico.

ABSTRACT: In this article, the theme of teaching work is approached based on the proposition of some aesthetic foundations that can contribute to the evaluation of its form of organization and development. It is proposed as objectives to characterize the tragic, the creating drunkenness, strangeness and shock, and argue in favor of its incorporation in the work of educators. The problem that guided this investigation was the following question: What is the place of the aesthetic foundations in the teaching work? The theoretical references of Friedrich Nietzsche, Theodor Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin, Vilém Flusser were used to analyze the proposed problem. It was concluded that the teaching work is more significant and produces meanings to the subjects involved in the pedagogical process when the form of organization and development is guided by an aesthetic rationality resulting from the principles presented here, in addition to enhancing the overcoming of instrumental rationality and the resulting market standardization that is present in the educational activity.

Keywords: Teaching work. Aesthetic rationality. Tragic.

¹ Possui graduação em Filosofia - UNIFAI (1987), graduação em Pedagogia - Liceu São Paulo (1989), mestrado (2000) e doutorado em Educação (2006) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Atualmente é professor adjunto da UFLA - Universidade Federal de Lavras atuando na graduação e pós-graduação. E-mail: carlosbetlinski@ufla.br



1. INTRODUÇÃO

O tema do trabalho docente frequentemente tem sido abordado nas perspectivas de sua dimensão política, da inovação tecnológica, das estratégias didáticas, da contextualização dos conteúdos ensinados e da crítica ao conservadorismo pedagógico e curricular. Nossa análise seguirá a direção dos fundamentos filosóficos da racionalidade estética para avaliar sua forma de produção e desenvolvimento. Em uma analogia com os processos de produção e de recepção das obras de arte, ressaltamos a necessidade de estabelecer critérios ou princípios estéticos a partir dos quais poderemos analisar e compreender a potência do trabalho docente para além desses ângulos mais habituais.

Se a *aisthesis*², termo grego que diz respeito às conexões que fazemos com base em nossos sentidos, com os objetos externos a serem fruídos ou conhecidos, é plausível dizer que tal fruição gera prazer e diversas sensações, dependendo das características formais ou dos princípios estéticos impregnados nos objetos artísticos. Nesse sentido, entendemos que a experiência estética decorrente das relações entre nossas percepções e os objetos artísticos também podem ser aplicados como critérios para a avaliação da forma de produção e do desenvolvimento do trabalho docente.

A analogia entre a produção das artes e o ofício de educador decorre do fato de que, nas duas atividades, desde a sua concepção até a sua realização, estão implicados alguns elementos estéticos como a criatividade, a imaginação, o prazer, os sentimentos e a percepção da realidade social em que os sujeitos produtores estão inseridos. Nesse aspecto, as intuições sensíveis e intelectuais complementam-se no processo de produção do trabalho educativo, e esse potencial da racionalidade estética é mais visível quando, para alcançarem-se certas finalidades pedagógicas, se invoca a presença de objetos artísticos que potencializam a compreensão de conceitos filosóficos, científicos e dos problemas sociais e existenciais abordados.

Obviamente, isso não quer dizer que é preciso o professor ser um artista no sentido estrito dessa palavra, mas, sim, considerar que é possível incorporar, no seu trabalho, técnicas como composição e montagem e mesmo uma racionalidade estética que contempla, por exemplo, os fundamentos do trágico, da embriaguez criadora, do choque e do estranhamento. É nessa acepção que compreendemos a perspectiva artística do trabalho

² Para Baumgarten (*apud* DIODATO, 2012, p. 16), um dos precursores do conceito, a estética se construiu como ciência relacionada ao âmbito do “sensitivo”, que é mais amplo que o âmbito do “sensível” e indica tanto sensação como percepção.

docente, defendendo a necessidade de adotar fundamentos estéticos que possam ser utilizados como critérios para avaliar a sua produção e o seu desenvolvimento.

Para contribuir com o debate sobre o tema abordado, propomos o seguinte problema para direcionar esta investigação: qual o lugar dos fundamentos estéticos no trabalho docente? Para isso, definimos como objetivos desta incursão teórica a caracterização dos princípios estéticos do trágico, da embriaguez criadora, do estranhamento e do choque, e a proposição de que estes sejam adotados como critérios para a avaliação da sua forma de produção e de seu desenvolvimento.

A perspectiva é a de que, ao guiar-se também por uma racionalidade estética, ao adotar critérios ou fundamentos estéticos na avaliação da produção e no desenvolvimento do seu trabalho, o professor potencializa o seu ofício e pode superar a racionalidade instrumental caracterizada pela tecnificação, pela padronização e pela burocratização que são marcantes na atividade educativa.

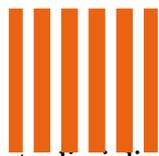
2. FUNDAMENTOS ESTÉTICOS DO TRABALHO DOCENTE

Nesta seção, faremos a apresentação e a caracterização dos fundamentos filosófico-estéticos do trágico, da embriaguez criadora, do estranhamento e do choque, os quais poderão servir como critérios para avaliar a forma de produção e de desenvolvimento do trabalho docente. Registramos que são escolhas teóricas que julgamos pertinentes para o pensamento crítico e para potencializar a superação do desencanto ou mesmo do ressentimento presentes na profissão docente.

2.1. O TRÁGICO COMO FUNDAMENTO ESTÉTICO

Nietzsche declarou-se como o primeiro filósofo trágico e como médico da civilização ocidental corroída pelo pessimismo e pelo niilismo. O sentido do pensamento trágico em Nietzsche dá-se a partir de sua interpretação da tragédia grega, em que ele destacou a presença de duas divindades: Apolo e Dionísio. Esses dois instintos ou forças tão diferentes caminham lado a lado e em estado de conflito aberto, excitando-se mutuamente a fazer criações novas e mais vigorosas, a fim de perpetuar entre eles o jogo dos contrários que recobre, em aparência, apenas o nome de arte que lhes é comum. Unem-se para engendrar a obra de arte, ao mesmo tempo dionisíaca e apolínea, ou seja, a tragédia como arte.

A compreensão do trágico em Nietzsche contempla as características do feio, do inesperado e da dor e, portanto, afasta-se de uma compreensão de realidade de forma



harmônica, idealizada e com fluência linear. Nesse sentido, situa o artista trágico em uma luta permanente (*agón*) da qual o novo pode surgir. A transformação do espírito e a hierarquização das pulsões vitais podem resultar dessa perene condição agônica de todos os seres humanos.

A tragédia é a afirmação da contradição da vida e da realidade naquilo que se observa de mais complicado e problemático. A tragédia é a afirmação do *agón* e da guerra. De uma guerra entre o *logos* apolíneo que é civilizado e disciplinado e o *pathos* dionisíaco que é bárbaro e descomedido.

Mais que seu caráter destrutivo, o aspecto criador é ressaltado, pois é da disputa entre Apolo e Dionísio que nasce a arte trágica. Dionísio é o deus do informal ou do amorfo, daquilo que não se encontra individualizado, proporcionado, medido e comedido. Dionísio é a *hybris*, é o deus do desarmônico. Baseado em Heráclito, Nietzsche (1992) entende a *hybris* de modo estetizado e não como ruptura da ordem harmônica profunda da realidade. Sobre o cerne dionisíaco, sobrepõe-se a medida, a ordem, a harmonia apolínea, a aparência que, como um filtro transfigurador e estetizante, possibilita a visão do dionisíaco na arte. Dionísio emerge com toda a força na representação da *hybris* no palco trágico. A *hybris* trágica é a desarmonia profunda que se manifesta e, mais que isso, é afirmada pela arte.

O mito trágico nos apresenta uma visão de mundo que não é plácida, bela e harmônica, mas que suscita o feio e o desarmônico, levando à seguinte questão:

[...] como é que o feio e o desarmônico, isto é, o conteúdo do mito trágico pode suscitar um prazer estético? Aqui se faz agora necessário, com uma audaz arremetida, saltar para dentro de uma metafísica da arte [...] de que a existência e o mundo aparecem justificados somente como fenômeno estético: nesse sentido precisamente o mito trágico nos deve convencer de que mesmo o feio e o desarmônico são um jogo artístico que a vontade, na perene plenitude de seu prazer, joga consigo própria. Difícil como é de se apreender, esse fenômeno primordial da arte dionisíaca só por um caminho direto torna-se singularmente inteligível e é imediatamente captado: no maravilhoso significado da dissonância musical; do mesmo modo que somente a música, colocada junto ao mundo, pode dar uma noção do que se há de entender por justificação do mundo como fenômeno estético. O prazer que o mito trágico gera tem uma pátria idêntica à sensação prazerosa da dissonância na música. (NIETZSCHE, 1992, p. 141).

O feio e o desarmônico surgem de modo lúdico e estético na tragédia, pois são elementos constitutivos do jogo da vontade, do *agón* que o mundo joga consigo mesmo. O prazer estético do feio e do desarmônico, no mito trágico, pode ser experimentado, por exemplo, na dissonância musical. A dissonância e o ruído funcionariam como elementos



desestabilizadores e afirmadores da engenhosidade e da liberdade dionisíaca. De forma complementar, no “Crepúsculo dos ídolos”, Nietzsche faz sua interpretação definitiva sobre a psicologia da tragédia, ao afirmar:

O dizer sim à vida mesma ainda em seus problemas mais estranhos e mais duros; a vontade de vida, tornando-se alegre de sua própria inescapabilidade em meio ao *sacrifício* de seus tipos mais elevados - isto chamei de dionisíaco, isto decifrei enquanto a ponte para a psicologia do poeta *trágico*. Não para se livrar de pavores e paixões, não para se purificar de um afeto perigoso através de sua descarga veemente - assim o compreendeu Aristóteles - mas a fim de, para além de pavor e paixão, *ser por si mesmo* o eterno prazer do vir a ser - aquele prazer que também encerra em si ainda o prazer na aniquilação [...]. (NIETZSCHE, 2000, p. 118).

O filósofo reafirma, nesse trecho, uma direção ao modo de viver do espírito livre que, semelhante àquele artista trágico e, também, ao espectador estético, justifica sua existência como fenômeno estético. O jogo, o caráter agônico próprio da tragédia grega é o caminho para a compreensão da existência.

Se, em Nietzsche, o fundamento trágico permite uma leitura da realidade que restitui o espírito transvalorador que estava presente no mito, se a existência é concebida como trágica e se é possível alimentar um otimismo quanto ao estado de negação de si, produzido pela estrutura da sociedade administrada, em Adorno e Horkheimer (2006), a ausência do trágico significa a aniquilação do sujeito, a padronização e a administração da vida com base em uma razão instrumentalizadora e nos padrões impostos pela indústria cultural.

Para Adorno e Horkheimer (2006), o trágico representava, por um lado, o desespero diante da ameaça mítica e, por outro, um momento purgativo, de fortalecimento do espírito em termos de leveza e de superação do sofrimento e do medo. Em tempos da cultura audiovisual, o excesso de exposição de cenas, de fatos bárbaros e chocantes aos espectadores banaliza o trágico, à medida que naturaliza tal exposição como se fosse a expressão do destino humano. Além disso, a carga abundante de publicidade fetichizada, que fala emocionalmente às carências humanas, provoca o desejo de integração tanto quanto a aceitação do fracasso. O trágico é aniquilado juntamente ao sujeito.

No contexto da indústria cultural, da homogeneização do pensamento e das manifestações culturais, o trágico tende a desaparecer. Nessa óptica, restituir o trágico, no mundo das artes, significa pensá-la como negação dos esquemas de pensamento e dos esquemas culturais impostos como absolutos e como integradores do indivíduo ao padrão cultural da sociedade capitalista. Na obra a “Dialética do Esclarecimento”, os autores

esclarecem que a indústria cultural não possibilita a formação, mas a impede na medida em que:

A eliminação do privilégio da cultura pela venda em liquidação dos bens culturais não introduz as massas nas áreas de que eram antes excluídas, mas serve, ao contrário, nas condições sociais existentes, justamente para a decadência da cultura e para o progresso da incoerência bárbara. (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 150).

A crença de que a massificação da cultura poderia contribuir para a democratização das obras de arte superando o privilégio das elites, portanto não acontece. Pelo contrário, ocorre, sim, uma estupidificação da sociedade disfarçada de esclarecimento, gerando, no máximo, por meio da dominação das instâncias subjetivas dos indivíduos, a produção da semicultura, ou seja, a formação intelectual parcial de uma camada da população.

Ao propor a integração aos modelos ou aos esquemas ideológicos, a indústria cultural impede que o indivíduo se levante contra a sociedade que o oprime, para diferenciar-se dessa massa, que é, por si só, a reprodutora fiel dos padrões culturais que a enclausuram, o aspecto trágico está fadado à extinção. A eliminação do próprio sentimento do trágico da cultura pode ser apontada como uma das razões do enfraquecimento das instâncias críticas da subjetividade, tornando-se, assim, pressuposto, para a máxima integração possível do indivíduo, na sociedade massificada, mediante a falsa noção de unidade da parte com o todo.

A indústria cultural manipula os sentimentos de tristeza e de dor de seus subordinados, fazendo uma adaptação do trágico, deturpando-o de acordo com seus próprios interesses e direcionando-o ao consumo.

A arte fornece a substância trágica que a pura diversão não pode, por si só, trazer, mas da qual ela precisa, se quiser se manter fiel, de uma ou de outra maneira, ao princípio da reprodução exata do fenômeno. O trágico, transformado em um aspecto aceito e calculado no mundo, torna-se uma benção para ele. (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 152).

O que fora resistência à ameaça mítica transforma-se em mecanismo de aceitação inquestionada da dor e do sofrimento, da exploração social, na mesma medida em que a reduplicação da realidade na arte dá a essa estrutura um aspecto de inabalável verdade eterna, a despeito do sofrimento desnecessário que lhe é intrínseco.

Ao insinuar o prazer, mesmo que nunca se concretize explicitamente, por meio de seus personagens, os objetos artísticos da indústria cultural fazem o receptor acreditar na

satisfação do desejo, pois ele se identifica com o personagem bem-sucedido, o qual representa seus desejos suprimidos pela realidade cinzenta do cotidiano.

Ao desejo, excitado por nomes e imagens cheios de brilho, o que enfim se serve é o simples encômio do cotidiano cinzento ao qual ele queria escapar. De seu lado, as obras de arte tampouco consistiam em exibições sexuais. Todavia, apresentando a renúncia como algo de negativo, elas revogavam por assim dizer a humilhação da pulsão e salvavam aquilo a que se renunciara como algo mediatizado. Eis aí o segredo da sublimação estética: apresentar a satisfação como uma promessa rompida. A indústria cultural não sublima, mas reprime. (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 131).

Usando o erotismo como arma de seus produtos vendáveis, unindo a ideia do possível com a de proibido, como em um ritual masoquista, a indústria cultural oferece algo ao mesmo tempo em que o priva, propondo, assim, como substituto do desejo, o consumo como forma de sublimação. Nesse jogo de desejo, impulsiona suas vendas regulando o indivíduo como um eterno consumidor, não do prazer prometido, mas, sim, de seus substitutos, os bens de consumo.

2.2. Embriaguez criadora

O princípio da embriaguez criadora, para Nietzsche (1992), atua, inicialmente, como força destruidora das aparências e das representações. A desrazão, o entorpecimento e a própria arte são formas de burlar a condição trágica. São estratégias para a transvaloração e a afirmação de forças e de valores vitais. A embriaguez dionisíaca é entendida como condição para dizer não, para romper com a ordem estabelecida e com as várias formas de disciplinamento, moral, político e estético imposto pela indústria cultural e pela razão instrumental.

Sobre a embriaguez criadora, Flusser (2013) afirma que, em todos os tempos e lugares, a vida humana não tem sido fácil, pois a relação vida e cultura é, simultaneamente, alienação e (des)alienação, emancipação e condicionamento. Tal ambivalência do ambiente cultural cria tensões externas, entre o homem e seu ambiente, e internas, tornando sua consciência quase insuportável. Por isso, os homens buscam resistir a essa tensão e embriagar-se inventando entorpecentes.

O homem não produz apenas instrumentos, mas os produz para sobreviver à tensão. A ambivalência característica da relação “homem–cultura” distingue também os entorpecentes que dela resultam, sendo, do ponto de vista da cultura, “venenos” ou salva-

vidas. Para Flusser (2011), o princípio de embriaguez criadora representa o domínio do aparelho para a introdução da informação nova ao sistema ou programação. Por meio do domínio da tecnologia, da restituição do sentido da técnica, pode-se reconstituir o domínio do humano, da afirmação da vida em um jogo travado entre os domínios da indústria cultural e da experiência estética mediada pela técnica.

Segundo Flusser (2011), semelhante a Nietzsche, a embriaguez própria da criação artística situa-se entre os demais entorpecentes, porém não mais com o efeito catártico ou anestésico, mas, sim, como um modo de esquivar-se de uma vida tornada insuportável pela cultura. O homem inventa drogas para escapar da tensão provocada pelas ambivalências da cultura: alienação e (des)alienação, mediação e encobrimento, emancipação e condicionamento. A embriaguez criadora figura, também, como forma de burlar a ordem estabelecida e tensionar a realidade.

Flusser (2011) compreende a cultura da sociedade pós-industrial ou da pós-história como um universo de imagens técnicas: imagens feitas por aparelhos e não por homens. No estágio atual da cultura ocidental, quase tudo é mediado por aparelhos, caixas-pretas que funcionam, segundo engrenagens complexas, para realizar um programa, porém, a partir de um dado momento, o funcionamento escapa ao controle dos programadores iniciais, podendo aniquilar seus funcionários e os próprios programadores.

A mediação da vida pelos aparelhos, no contexto dessa sociedade pós-industrial, têm como meta transformar os homens em seres apolíticos e programados de acordo com regras as quais são incapazes de criticar ou refutar.

Os aparelhos funcionam em sentido da despolitização da sociedade. Despolitizam *objetivamente*, ao conscientizarem a sociedade da futilidade de toda ação política; e despolitizam *subjetivamente*, ao entorpecerem a faculdade crítica da sociedade. Tais funções da despolitização funcionam como tenazes alicates que esmagam a dimensão política da existência humana. O problema da droga se situa do lado subjetivo da função dos aparelhos. Trata-se de mais um método para entorpecer a consciência política. (FLUSSER, 2011, p. 157).

Os aparelhos podem empregar as drogas de maneira programada para entorpecer a faculdade crítica e promover a resignação e a embriaguez, sendo antipolítica e não apenas apolítica. Esse entorpecimento apresenta-se, desse modo, como uma falha técnica, no interior do sistema aparelhístico, e que, portanto, precisa ser resolvido, isto é, programado.

O principal argumento de Flusser (2002) é de que, mesmo na era dos funcionários, da profissionalização aplanadora, da educação avaliada quantitativamente, das relações

tecnificadas, a arte é imprescindível, pois sem ela os aparelhos cairiam na entropia negativa e a própria cultura estagnaria.

O sistema cultural, inclusive o dominado por aparelhos, necessita de uma fonte de informação nova, sem a qual estaria fadado a somente armazenar e permutar as informações que já possui. A arte, compreendida como *poiesis*, é essa fonte. À medida que o artista se retira do espaço público, local de representações de esquemas já cristalizados, e mergulha no espaço privado das experiências concretas, ele pode produzir um conteúdo novo.

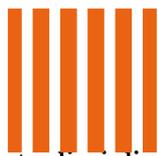
Diferentemente dos outros entorpecidos, o artista transcende o gesto antipolítico ao trazer para a esfera pública a instituição de uma arte que se diferencia do já instituído. Desse modo, essa mesma arte torna-se uma ação política, pois figura como retorno do subjetivo ao espaço público. O artista é o antifuncionário por excelência, e a arte representa um perigo, pois carrega informação nova.

O pensador afirma que a única potência humana que não foi alcançada pelos aparelhos é a criação e a formulação de informações novas. Mesmo a educação escolar, na emergente pós-história, precisaria caminhar em outra direção que superasse as funções do pensamento mecânico e começasse a educar para o pensamento analítico e programador. Se a escola permitir aos alunos que se formem com mais liberdade e criatividade e produzam informações efetivamente novas, os aparelhos poderão ser apropriados por esses alunos. Haverá, assim, uma escola de artistas.

A embriaguez criadora, a arte, ocorre em todas as disciplinas. Tudo que o homem conhece, e faz, e vivência, pode virar *beleza*, se for informado pelo mergulho no privado [...]. Pois a escola do futuro não poderá tapar tal abertura rumo à beleza em nenhuma das disciplinas por ela irradiadas, sem correr o risco da própria entropia, e não poderá permitir tal abertura, sem correr o risco da sua própria superação pelo homem. (FLUSSER, 2011, p. 169).

A escola da era industrial segregou a arte; ao instituir as chamadas academias de belas artes, criou artistas profissionais afastados da vida pública, os quais também foram tolhidos da dimensão política e epistemológica própria do homem. Além disso, criaram-se escolas técnicas e científicas que formaram técnicos e cientistas alienados da dimensão estética. Portanto, a escola da era industrial conteve a criatividade em um gueto divinizado e politicamente impotente, restringindo a arte a um fragmento institucionalizado da sociedade.

Se compreendermos como Flusser (2011) que a arte pertence à esfera do desempenho autônomo e criativo e que esses valores não são restritos das escolas de belas artes,



caminharemos, então, para uma compreensão de que seja nas artes plásticas, na música, na literatura, na poesia, na culinária, na programação de sistemas, na psicologia, seja na robótica, haverá espaço para o conhecimento dialógico e não apenas para o discursivo, para o pensamento intersubjetivo e não apenas para o objetivador, para a capacidade de programar os aparelhos sem ser programado por eles.

Para Nietzsche e Flusser, a arte está próxima à vontade, é o ato de produção e de embelezamento da realidade e de elevação da cultura. Nietzsche (2003) já havia afirmado, ao criticar em “Sobre o Futuro de Nossos Estabelecimentos de Ensino”, que o cientificismo, o tecnicismo e o objetivismo fossilizaram o ser humano e o levaram ao culto da verdade, além de impedi-lo ao impulso artístico. A própria arte transformou-se em objeto de investigação, em conteúdo histórico, em corpo a ser dissecado.

A categorização da arte, da ciência, da religião e da filosofia não passa de um artifício administrativo para a sistematização acadêmica e a hierarquização do conhecimento. Diante dessa segregação, a arte não pode, então, funcionar apenas como uma disciplina dentre outras, mas, antes, deve permear a cultura e a educação, visto que a embriaguez artística caracteriza o homem criativo, seja este cientista, técnico, filósofo ou programador de sistemas.

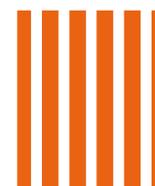
2.3. ESTRANHAMENTO³ ARTÍSTICO E PEDAGÓGICO

Para tratar do estranhamento como princípio estético, recorreremos a Adorno e a Nietzsche, com base nos quais entendemos que o ruído, a dissonância, o trabalho criativo, mediados por determinadas técnicas, tanto na produção, quanto na recepção artística e na prática pedagógica, fogem da racionalidade instrumental e são considerados como características próprias da obra de arte e do fazer pedagógico.

Os instintos apolíneos e dionisíacos, como fundamentos da estética em Nietzsche, são entendidos como um jogo entre a constituição e a destruição de formas, regras disciplinares, afirmação, negação, a não conformidade também foram levadas em conta nesta análise.

Tomamos o princípio do estranhamento como fundamental para o trabalho do docente, pois tal princípio implica atitudes que podem movimentá-lo em relação à inovação. Em especial, a produção de práticas pedagógicas e de objetos artísticos inéditos tem o poder de chocar, de produzir o incômodo e mobilizar o sujeito para a leitura e o entendimento da

³ O conceito de estranhamento tem o sentido de estranheza, de estranhamento artístico (*ostraniêníe*), conforme foi desenvolvido pelo crítico russo Victor Chklóvski, entre 1915 e 1930, no âmbito da Escola Formalista russa.



realidade social. O estranhamento é resultado de um ruído, de uma dissonância, um desvio que pode ser a negação de uma programação, dos esquemas morais e políticos existentes em determinadas instituições ou sociedades. As estratégias das formas artísticas e pedagógicas que produzem o estranhamento no pensamento e no comportamento automatizado resultam em situações esteticamente educativas.

Na perspectiva evidenciada por Adorno (1970), o estranhamento artístico, ao mesmo tempo em que representa uma particularidade da obra em que se insere, também adquire uma dimensão além-texto. O conceito leva consigo um desejo utópico ou uma promessa de felicidade e, na tentativa de se opor ao mundo empírico reificado, o estranhamento provocado pela alteração, na forma de expressão artística, pode ser concebido como um dispositivo que se apresenta como possibilidade de anúncio social futuro.

O aspecto mimético está entrelaçado ao princípio do estranhamento. É pelo estranhamento, pelo tornar-se outro, que a mimese encontra sua verdadeira realização. A tradição insistiu em ver na mimese somente o momento da identidade, sem notar que a arte se realiza por negação e, enquanto tal, só pode ser compreendida na relação dialética entre a mimese e o estranhamento que lhe é interior. Daí a relação de complementaridade e de interdependência entre ambos.

A noção de estranhamento como técnica de arte tem seu ápice com o surgimento das vanguardas estéticas e históricas da Europa do início do século XX. Artistas expressionistas, cubistas entre outros, criaram uma estética que se baseava nas deformidades como forma de expressão de sua subjetividade e de sua relação questionadora e crítica com o exterior. Os dadaístas e os surrealistas, principalmente, utilizavam-se da técnica como elemento de choque para desautomatizar a percepção do público com o intuito de estimular reflexões críticas sobre a sociedade e sobre o aspecto institucionalizador da arte. Se, conforme Nietzsche, a verdade é, ao fim e ao cabo, pura ficção, se a existência humana é pura dissonância e contradição, por que a arte não seria o cenário mais que propício, para expormos o quanto temos de humanidade, sem disfarçar ou esconder tanto a beleza quanto a feiura de ser o que somos?

Proporcionar a experiência estética do estranhamento para ver além das expectativas que o senso comum nos impõe é objetivo central desta prática artística. Tanto na criação quanto na recepção da arte, o “estranho”, ou melhor, a utilização da surpresa e da dissociação ao pré-estabelecido funciona como meio para a superação da distração generalizada. O modo “estranho” pode criar um espaço mínimo de contemplação e de interrupção do andamento da vida administrada.

2.4. O CHOQUE COMO PROVOCAÇÃO DOS SENTIDOS E DO PENSAMENTO

As disposições de técnicas e de formas artísticas, as linguagens que provocam os sentidos e podem fazer pensar, são próprias do princípio estético do choque, sendo excelentes recursos para as atividades do ensinar e do aprender.

Salientamos a possibilidade de uma experiência estética que inscreve o ser humano em sua totalidade, em outras palavras, uma experiência diante da exposição de obras de arte ou da prática pedagógica que considere os sentidos, as faculdades do intelecto, os sentimentos e, até mesmo, os sonhos. A experiência a qual nos referimos é da ordem do estético e, além de produzir saberes, pode produzir prazer, afetos e constituir memória.

Um dos exemplos significativos para a compreensão da estética do choque é o cinema de Jean Luc-Godard, o qual, na produção de grande parte de seus filmes, utilizou técnicas de montagem, intertextualidade e sobreposição de imagens como recursos para provocar os sentidos, causar incômodos na percepção e no entendimento dos seus filmes. Nesse sentido, podemos afirmar que existe uma pedagogia da imagem que induz o espectador ao pensamento sobre os temas tratados nos filmes. Imagens que provocam os sentidos e o pensamento, contribuindo, desse modo, para uma experiência estética que resulta em conhecimento, prazer mediante o despertar da mobilização crítica por parte do sujeito que poderá adotar outro comportamento moral e político.

Christoph Türcke (2010), no livro *Sociedade Excitada: Filosofia da Sensação*, também aborda a questão dos choques audiovisuais e da enervação dos sentidos provocados pela excessiva exposição a que estamos submetidos na sociedade mediada pelo aparato tecnológico que, cada vez mais, exige o regime de atenção do indivíduo. O autor destaca que, na sociedade da cultura audiovisual, o excesso de exposição, a capturação da atenção permanente, a excitação sensacionalista dos nossos sentidos pelo aparato tecnológico leva ao vício e à dependência. Esse processo traz como sintomas a dificuldade de atenção, de constituição da memória, além de impedir a realização de experiências estéticas.

Na estética do choque de Walter Benjamin, compreendemos que ele a relacionou ao processo de mecanização, ao regime de atenção exigido ao trabalhador, ao plano sequencial de demandas dos sentidos humanos manipulados pelo processo produtivo capitalista e à exigência de atenção do olhar dos transeuntes na vida das modernas metrópoles. No início do século XX, o filósofo destacou o processo de refuncionalização da arte que passa a ter um valor de exposição e de troca em detrimento do valor de culto tradicional. Benjamin (2012) via, no cinema, a possibilidade dessa refuncionalização da arte, cujo valor estava associado a uma recepção de ordem tátil, coletiva e com potencial de provocar os sentidos

do espectador, conduzindo-o à leitura e à compreensão da realidade existente. Portanto, identificava, no cinema, a possibilidade pedagógica presente nas imagens veiculadas pelos filmes.

No ensaio “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”, Benjamin (2012) analisa a mudança de relação dos indivíduos com as obras de arte. A produção técnica da fotografia e, logo depois, a produção cinematográfica alteram significativamente a percepção dos sentidos humanos, agora sob o efeito de choques provocados pelo filme. Ao introduzir essa temática em seu ensaio, Benjamin faz um resgate histórico na busca pela origem desse efeito de choque, apontando para o movimento do Dadaísmo, afirmando que esse movimento tentou provocar, por meio de suas obras de arte, justamente esse efeito de choque no público.

Para o pensador alemão, o Dadaísmo destruiu, impiedosamente, a aura de suas criações e buscou, como primeiro objetivo, provocar a indignação pública, opondo-se veementemente à arte da sociedade burguesa, procurando adotar formas e recursos técnicos para atingir o espectador como um projétil. E é justamente essa qualidade tátil que a obra de arte ganha com o Dadaísmo, que o espectador encontra no cinema, “[...] cujo elemento de distração é, sobretudo, de natureza tátil, baseado fundamentalmente nas mudanças de locais e cenários, atingindo o espectador na forma de choques sucessivos” (Benjamin, 2012, p. 29).

A imagem cinematográfica, diferentemente da pintura, não convida ao recolhimento ou à contemplação erudita, ela é composta de uma sequência ininterrupta e atinge o espectador com uma sucessão de choques, o que exige maior esforço de atenção. O efeito de choque do cinema faz com que essa arte atinja o espectador não só do ponto de vista do olhar, mas em todas as suas percepções. Se na pintura o espectador mergulha na obra, no cinema, a obra é quem penetra nos indivíduos. Benjamin está convencido de que o ser humano desta sociedade massificada e marcada pelo modo de produção capitalista só pode ser atingido por essa arte que extrapola o campo puramente óptico, atingindo seus demais sentidos, inclusive, porque leva em conta o fato de que a experiência de choque se tornou a norma da vida moderna.

A recepção pela distração, cada vez mais notável em todas as áreas artísticas e que constitui um sintoma de profundas mudanças na percepção, tem no cinema o seu melhor campo experimental. Nos seus efeitos de choque, o cinema vem ao encontro dessa forma de recepção. A desvalorização do valor de culto ocorre no cinema não somente porque ele transforma o público em especialista, mas também porque essa

postura de especialista não requer atenção. O público avalia o filme, mas o faz de forma distraída. (BENJAMIN, 2012, p. 32).

Contudo, existe um caráter ambivalente no cinema, pois o choque que desperta, quando em excesso, torna-se o choque que anestesia. O cinema que faz pensar também pode ser o que manipula e aliena. A partir dessa concepção benjaminiana, Susan Buck-Morss (2012) afirma que o excesso de choque da vida cotidiana da sociedade atual destrói a capacidade de o ser humano de reagir politicamente, já não há tempo para coisa alguma, a vida tornou-se muito acelerada e marcada por uma estimulação excessiva dos sentidos. Essa estimulação excessiva pode ser considerada como uma droga, não química, mas sensorial. O vício sensorial, em uma realidade compensatória, converte-se em um meio de controle social e, ainda, gera uma crise na percepção.

A questão já não é educar o ouvido rude para ouvir música, mas devolver a audição. Já não se trata de treinar o olho para ver a beleza, mas de restabelecer a perceptibilidade. O aparato técnico da câmera, incapaz de retribuir nosso olhar, capta a apatia dos olhos que confrontam a máquina – olhos que perderam a capacidade de olhar. É claro que os olhos ainda veem. Bombardeados por impressões fragmentadas, veem demais – e não registram nada. (BUCK-MORSS, 2012, p. 169).

Seria fácil e raso alegar que a solução seria renunciar à tecnologia e interromper esses choques alienantes, mas esse processo é irreversível. A questão é que não basta apenas criticar, é preciso compreender esse processo para poder usar da tecnologia para libertar, como forma de emancipação e de conscientização social, tal como propôs Benjamin. A arte precisa ser socializada e aproximada dos indivíduos, o artista precisa romper as barreiras que o separam do público e levar às pessoas a possibilidade de se expressarem e, também, de compreenderem criticamente o conteúdo artístico produzido.

O conceito de choque abordado por Benjamin permite compreender especialmente a arte do cinema, ao mostrar suas potencialidades e inferências a respeito de uma pedagogia da imagem, ou melhor, de um cinema capaz de instigar o pensamento e contribuir para a compreensão da realidade social. Todavia, se, por um lado, o filósofo destacou que o cinema desempenha uma função pedagógica e, portanto, esclarecedora e politizadora; por outro, alertou para a questão da reprodutibilidade técnica e a consequente massificação da cultura, que, ao assumir um caráter artístico, gera a manipulação das mentes, a alienação e a saturação dos sentidos, que mais tarde foram designados como sintomas da indústria cultural.

A indústria cultural, hoje atualizada pela expressão de sociedade da cultura audiovisual, por meio da regressão dos sentidos e do pensamento, produz a semicultura. Benjamin (1986) já denunciava a pobreza da experiência no contexto da realidade fabril capitalista e da mudança no ritmo de vida nas grandes cidades industriais.

Nesse contexto, a educação teria assumido a função de adaptar os sujeitos ao cenário existente, mediante uma prática pedagógica sem sentido. Nesse caso, o único processo de significação dá-se a partir de conceitos e de valores dados pelo padrão moral e econômico predominante, restritos, por conseguinte, ao socialmente determinado, conduzido por um processo pedagógico pragmático. Estamos falando, assim, de uma pedagogia como ciência ou técnica aplicada ao processo educativo. Esse processo também contribui para o adestramento do pensamento e da criatividade dos estudantes. O foco dessa pedagogia é a padronização, a memorização e a repetição mecânica, havendo pouco espaço para professores e estudantes dedicarem-se às experiências estéticas que podem ocorrer no ato de ensinar e de aprender.

O empobrecimento da experiência, conforme afirma Susan Buck-Morss (1996), cria uma condição anestésica do indivíduo, pois

[...] ser defraudado da experiência tomou-se o estado geral [...]. O sistema sinestético inverte seu papel [...]. O seu objetivo é de entorpecer o organismo, insensibilizar os sentidos, reprimir a memória: o sistema cognitivo de sinestesia tornou-se, antes, um sistema de anestésica. (Buck-Morss, 1996, p. 24).

A anestésica é a consequência do excesso de exposição aos produtos da indústria cultural e, aliada à racionalidade instrumental, determina os modelos comportamentais totalizantes e totalitários, consagrando estereótipos que tendem a incutir ideias de normalidade de forma heterônoma, ao mesmo tempo em que cultivam a sujeição, o espírito humano submisso, embrutecido e desprovido de sensibilidade. Cria-se, dessa forma, um ser humano frio, enfraquecido em sua experiência estética, ainda que envolvido por diversas situações de estímulos, imagens e vivências.

Diante da pobreza da experiência estética, abre-se espaço para novas formas de barbárie, pois a mentalidade capitalista enfraquece a ideia do tradicional e impõe uma estética banalizada pela indústria cultural. Esta reforça o não pertencimento, o desprezo da própria cultura, a negação da subjetividade, o esquecimento da memória coletiva e a negação da própria imaginação criativa, que sofre um tipo de atrofiamento visto ser atropelada pela rapidez de informações e apelos que recebemos e somos incapazes de processar, raciocinar e discernir.

Assim, o viver em sociedade impele o indivíduo ao conformismo e à adaptação, para se sentir incluído, neste tempo e nesta sociedade, visto que a experiência é transformada em vivência. O presentismo⁴, reforçado pelo falso discurso do aqui e agora, na lógica do consumo da mercadoria, da fama, do dinheiro fácil, do prazer sem medidas, da diversão sem limites, em detrimento ou desprezo do outro ou por um coletivo inteiro, resulta em uma danificação da emoção, do sentimento, e empobrece o sentido de experiência estética da existência, tornando o ser humano apequenado, submisso (Adorno; Horkheimer, 2006, p. 30). Desse modo, pensar a educação em nossos dias requer uma percepção das possíveis influências desse processo de instrumentalização da razão, da consolidação da indústria cultural e da imposição de uma semiformação aos sujeitos.

Na sociedade da cultura audiovisual, Türcke (2010)⁵ identificou um processo de esteticização dos sentidos. Para o autor, o aparato tecnológico, quando colocado apenas a serviço da mercadoria e da excitação dos sentidos, incluindo aqui os bens artísticos, promove, por meio do fetichismo, a dependência quase narcótica dos choques, que pretendem acalmar os sentidos e produzir o vício.

De acordo com a interpretação de Buck-Morss (2012), a tensão entre o aparelho sinestético e a esteticização sem limites dos produtos da indústria cultural gerou uma distorção nos modos de percepção sensível, invertendo o seu papel. Agora o seu objetivo é o de entorpecer o organismo, insensibilizar os sentidos, reprimir a memória. O sistema cognitivo da sinestética tornou-se, antes, um sistema de anestésica. Conforme propõe Buck-Morss (2012), houve uma inversão no campo estético e aquilo que era a maneira de nos conectar e sentir transformou-se no seu outro, no aniquilamento dos sentidos. De modo mais claro, o excesso de estímulos e os intermitentes choques audiovisuais produziram a dependência, a narcoticização dos sentidos e, para usar a denominação de Türcke (2010), produziu o vício e a dependência.

3. ESTÉTICA E TRABALHO DOCENTE

Nesta seção, analisaremos o trabalho docente, considerando a perspectiva estética pautada nos princípios anteriormente expostos, e argumentaremos em defesa da incorporação desses fundamentos ou critérios para avaliar o trabalho docente quanto a sua

⁴ Presentismo é a tese de que nem o futuro nem o passado existem ou importam. O sujeito vive o presente ainda que seja movido pela carência, pelo novo, desejoso do futuro (SCHAFF, 1995).

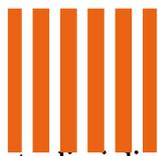
⁵ No livro *Sociedade excitada: filosofia da sensação*, o autor faz um diagnóstico da sociedade atual a partir da influência dos aparelhos audiovisuais, que, segundo ele, estão presentes em todos os espaços e possuem um poder extraordinário de provocar sensações e causar a dependência, resultando em um processo de dificuldade de concentração e de constituição da memória.

forma de produção e de desenvolvimento. Poderíamos eleger diversos outros fundamentos estéticos, políticos, técnicos, éticos, epistemológicos para fazer uma avaliação do ofício do educador. Entretanto, realizamos, aqui, um recorte investigativo motivados por opções teóricas e por acreditarmos no potencial mobilizador desses critérios para a superação da condição de desencantamento e mesmo do niilismo e pessimismo presentes no contexto da profissão docente.

Na concepção marxista, o trabalho é interpretado como uma atividade que integra a dimensão da subjetividade humana e a dimensão social, uma vez que toda pessoa participa como sujeito histórico dos processos de resolução das dificuldades enfrentadas e dos problemas de toda ordem que se apresentam para as comunidades humanas. Nesse sentido, o trabalho é compreendido como atividade criativa para a solução das necessidades e dos problemas sociais que demandam por imaginação, técnica para a fabricação de objetos ou a invenção de procedimentos teórico-práticos pelo homem para a resolução de suas necessidades. Logo, a atividade “trabalho” tem um sentido genuinamente antropológico capaz de produzir o sentido de humanização, com a ressalva de que, no contexto do modo de produção capitalista, o trabalho torna-se alienação e estranhamento do trabalhador, pervertendo, assim, o sentido antropológico de humanização, e o trabalho vai adquirir um caráter pejorativo e mesmo de desumanização.

Quando nos aproximamos da filosofia do trágico, conforme anteriormente exposto, a partir do pensamento de Nietzsche e de Adorno, e aplicamos esse conceito para avaliar a forma de produção e de desenvolvimento do trabalho docente, poderíamos fazer algumas considerações a começar pela ideia de que no trágico não existe lugar para a harmonia e a estagnação. O que ocorre é a permanente inconstância, destruição, renovação e incerteza sobre a condição futura. O estado de agonia, de luta entre forças de diferentes procedências que marca o trágico, exige a disposição para a luta, para afirmar valores, para a criação e a superação da condição trágica em um permanente devir. Nessa perspectiva, mesmo diante das adversidades de forças externas ou internas que se apresentam, no pensamento trágico, torna-se necessário afirmar a vida, expandi-la, dançar em uma espécie de embriaguez criadora que implica, às vezes, a suspensão do estado racional, do ajustamento à ordem estabelecida. Portanto, o trabalho docente pode ser interpretado como condição agônica, como devir trágico em que as forças construtivas e destrutivas estão em permanente processo de reinvenção e de criação, conforme observamos no pensamento trágico nietzschiano.

Quando abordamos o sentido de trágico em Adorno, e agora aplicamos para avaliar a forma de trabalho docente, é preciso considerar a negatividade, em outros termos, pensar



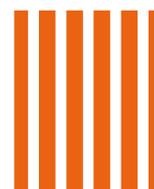
o trágico pela sua negação nas condições concretas impostas pela lógica da produção capitalista. Por conseguinte, as condições de adaptação e de autoconservação em que a grande massa de trabalhadores, inclusive docentes, se submetem são reflexos da ausência do trágico e da conseqüente danificação da vida, da consciência reificada e da própria natureza humana submetida à lógica de produção capitalista. Nesse contexto, o trabalho docente perde a orientação da racionalidade estética e passa a ser guiado pela racionalidade instrumental e apenas pela técnica, visando a padronização dos processos e dos produtos para uma suposta melhoria na qualidade e na produtividade.

Ao problematizarmos sobre o lugar dos fundamentos estéticos no trabalho docente, estamos pensando em situações concretas e factíveis que dizem respeito a essa atividade humana, que tem o potencial de gerar o sentido de plenitude, de realização e de prazer no plano subjetivo, e no plano objetivo adquirir relevância social, melhorar as relações intersubjetivas a partir da sua forma de organização e de procedimentos. Por isso, julgamos que a racionalidade estética inspirada nos princípios que anteriormente caracterizamos potencializa o trabalho docente e gera sentidos, tanto no plano subjetivo quanto no plano objetivo dessa atividade social.

Ao investigarmos o trabalho docente, nossa intenção primeira é contribuirmos para que cada docente possa pensar a avaliação de si, ou seja, de seu próprio trabalho. Nesse plano subjetivo, poderíamos considerar a atitude de avaliar o trabalho como uma prática de cuidado de si no sentido atribuído por Foucault (2006). Essa postura ética dos educadores pode evitar que se deixem arrastar pelas forças da racionalidade instrumental traduzida em meros procedimentos técnicos, pragmatismo, burocratização, padronização, muito comuns na forma de organização e de desenvolvimento de seu trabalho.

Continuando com algumas possíveis indagações, poderíamos problematizar: Como o docente se sente ao trabalhar? Sua atividade laboriosa produz o sentido de pessimismo e ressentimento? É uma atividade criativa e que traz o sentimento de realização e de plenitude? Diante da condição trágica ou do apelo à adaptação e à autoconservação, é possível fortalecer-se orientado pela embriaguez criadora, pela invenção de novos modos de organizar o trabalho?

Cabe ressaltarmos, conforme sinaliza Flusser (2013), que a embriaguez criadora se apresenta como princípio ou forma de superação da ambivalência da relação sempre tensa entre homem e cultura, dos processos de alienação e (des)alienação, de mediação e encobrimento, de emancipação e condicionamento. E é claro que poderíamos considerar que existe uma tensão vivida no trabalho docente. As evidências estão nos processos de controle externo, burocratização, padronização e imposição de uma racionalidade técnica



capazes de gerar desencanto, uma espécie de niilismo que fora identificado por Nietzsche em sua genealogia da moral. Desse modo, a embriaguez própria da criação artística situa-se entre os demais entorpecentes, porém não mais com o efeito catártico ou anestésico, mas, sim, como um modo de esquivar-se de uma vida tornada insuportável pela cultura e, acrescentaríamos, pelas adversidades impostas pelas condições de trabalho contemporâneas. A embriaguez criadora figura, também, como forma de burlar a ordem estabelecida e tensionar a realidade trágica vivida no trabalho docente.

Parece-nos que fica bem evidenciada a necessidade do caráter criativo do trabalho docente. Ao seguirmos o pensamento de Flusser (2013), a criação dá-se pela intuição ou pela embriaguez que funcionam como rotas de fuga em relação à racionalidade instrumental e a consequente padronização dos processos educativos. No contexto da sociedade da cultura audiovisual, a qual afeta diretamente o trabalho docente, algumas problematizações podem ser colocadas a partir do fundamento estético da embriaguez criadora: como incorporar a mediação dos aparelhos e das imagens técnicas na forma de organização do trabalho? Como produzir informação ou conteúdo para alimentar os aparelhos e os programas ou fazer com que os processos de organização do trabalho sejam artísticos e produzam sentidos, provoquem o estranhamento e gerem conhecimentos? Na emergência do que Flusser (2011) chamou de pós-história ou do chamado tempo histórico marcado pela presença das imagens técnicas, como pensar o lugar dos aparelhos e das imagens técnicas nos processos pedagógicos?

Ao considerarmos os princípios do estranhamento e do choque como critérios estéticos para pensar a organização do trabalho docente, sabendo que esse necessariamente implicará a produção de conhecimento e gerar sentido àquilo que se aprende, parece-nos evidente concluir que o segredo está na forma de organização, em que a produção, a montagem inusitada ou não convencional das experiências educativas serão capazes de aguçar as percepções sensíveis no aprendiz e, conseqüentemente, o farão pensar e conhecer.

É a partir do estranhamento e do choque que se pode produzir o interesse e despertar o desejo para aprender determinados temas ou objetos do conhecimento. Esses princípios estéticos podem levar tanto à provocação dos sentidos quanto à elaboração intelectual de sínteses ou de outras perguntas sobre determinados conteúdos a serem aprendidos. Além disso, cabe-nos destacar o potencial de destruição de falsas verdades que o estranhamento artístico-pedagógico pode produzir de modo a superar preconceitos, estimular o pensamento e a reflexão sobre os valores éticos, políticos, epistemológicos, os quais estão impregnados, inclusive, nas práticas educativas e no pensamento de muitos educadores. O choque, por sua vez, quando mobilizado, tanto para a produção quanto para o

desenvolvimento do trabalho docente, contribui para aguçar as percepções sensíveis, provocando prazer, curiosidade, inquietude, e potencializa o pensamento e, nessa perspectiva, colabora para superar o anestesiamiento dos sentidos. Dessa forma, permite fugir da adaptação aos esquemas propostos pelas forças burocráticas e ideológicas ditadas pela racionalidade instrumental contemporânea, fortemente presente na organização do trabalho docente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomarmos o problema que conduziu nossa investigação – qual o lugar dos fundamentos estéticos no trabalho docente – e, após percorrer a caracterização do trágico, da embriaguez criadora, do estranhamento e do choque, podemos concluir que os educadores, ao exercerem sua autonomia e sua criatividade, poderão adotar determinados princípios estéticos na produção e no desenvolvimento de seu trabalho. Ademais, se conhecedores dessa racionalidade estética, poderão fazer uma avaliação crítica e exercitarem-se como artesãos do próprio ofício.

Ao avaliar a forma de produção e as experiências de seu trabalho, quando orientadas pelos princípios que apresentamos, poderão potencializar a autoria e a mobilização de outras faculdades, aquelas mais ligadas à imaginação, à sensibilidade e à criatividade do professor. Quando usamos os termos “montagem” e “composição”, por exemplo, já estamos nos referindo à linguagem artística e, portanto, aos processos de produção de filmes e de outros objetos artísticos. Por analogia, quando pensamos no ofício docente, especialmente na sua forma de produção e de desenvolvimento, acreditamos que esses termos também podem ser aplicados. Além disso, esses processos podem ser permeados pelo trágico, pela embriaguez criadora, pelo estranhamento e choque e, desse modo, provocar os sentidos e o pensamento dos estudantes, exigindo sua atenção e sua interação. É assim que entendemos que a racionalidade estética, na atualidade fortemente marcada pela presença dos aparelhos e por imagens técnicas, poderão fortalecer o elo pedagógico notadamente esgarçado por dificuldades e pela resistência ao uso desses recursos tecnológicos, mas principalmente por uma orientação do trabalho pautada na racionalidade instrumental que segue a lógica da produção e da padronização da empresa capitalista.

Os fundamentos estéticos que propusemos no âmbito desta investigação não são os únicos existentes e nem propagamos sua infalibilidade, apenas os consideramos como potentes para a crítica e a superação da pobreza da experiência, da automatização da vida, da reificação da consciência e da barbárie cultivada, que são algumas marcas da

racionalidade instrumental visivelmente presentes nos processos educativos e no trabalho docente.

Também acreditamos na força desses princípios como alternativa aos receituários fáceis do tecnicismo pedagógico, os quais são vendidos e consumidos do mesmo modo que os produtos da indústria cultural, caracterizados pela harmonia, pela promessa constante de prazer ou como fórmulas mágicas para a resolução de problemas, inclusive dos problemas do trabalho docente. Em nossa avaliação, esses receituários prescritos pelos técnicos dos sistemas educacionais e especialistas das práticas pedagógicas resultam na semiformação e na entropia das faculdades estéticas e cognitivas daqueles que se deixam seduzir pelos encantos das narrativas mercadológicas fetichizadas e pela racionalidade instrumental.

O processo epistemológico, decorrente da racionalidade estética e dos critérios e das técnicas de produção artístico-pedagógicas que apresentamos anteriormente, potencializa o pensamento e a construção de saberes dos sujeitos implicados nos processos educativos. Produzir a dissonância, o desvio, o ruído, a contradição, o desarmonico, o choque, o estranhamento, exercitar-se na embriaguez criadora e recuperar o sentido do pensamento trágico são possibilidades que se apresentam como pertinentes para a construção das práticas pedagógicas inovadoras em sua forma e finalidades.

Em tempos cada vez mais intensos de mediação da vida por aparatos tecnológicos, pela automatização do comportamento profissional e social, pelo anestesiamiento dos sentidos e do pensar, apostamos nas possibilidades de ressignificação e de restituição daquilo que é mais próprio dos humanos, sua capacidade de criação, sua capacidade de produzir afetos e ser afetado, em suma, de sua dimensão estética. No caso mais específico do trabalho docente, a capacidade de criação, o exercício da imaginação, o aguçar da sensibilidade e o exercitar do pensamento levam à construção de experiências afetivas com os próprios objetos do conhecimento e com os sujeitos que estão implicados nas atividades do ensinar-aprender.

O choque proposto por Benjamin, o trágico nietzschiano, o estranhamento e a embriaguez criadora revelam-se princípios estéticos poderosos para construir um referencial teórico-prático que venha ao encontro dessa perspectiva estética e, sem perder de vista a dimensão epistemológica, política e ética dos processos educativos, se definirão como produções artístico-pedagógicas capazes de produzir sentidos e de concretizar experiências aos sujeitos dos processos educativos. Nesse sentido, o trabalho docente poderá reafirmar sua função política de emancipação, de libertação e de humanização, não correndo o risco de transformar os educadores e os educandos em pessoas marcadas pela

barbárie cultivada, pela racionalidade instrumental e pelo espírito mercadológico que há tempos se faz presente no campo da educação escolar.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor L. W. **Teoria estética**. Lisboa: Edições 70, 1970.
- ADORNO, Theodor L. W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Tradução Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. Tradução Marijane Lisboa. In: CAPISTRANO, T. (org.). **Benjamin e a obra de arte: técnica, imagem, percepção**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. p. 9-40.
- BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: **BENJAMIN, W. Magia e Técnica, Arte e Política**. Tradução Paulo Sérgio Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BUCK-MORSS, Susan. Estética e anestésica: uma reconsideração de “A obra de arte” de Walter Benjamin. In: **BENJAMIN, Walter. Benjamin e a obra de arte: técnica, imagem, percepção**. Tradução Marijane Lisboa e Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. p. 155-204.
- BUCK-MORSS, Susan. **Estética e anestésica: o “ensaio sobre a obra de arte” de Walter Benjamin reconsiderado**. Travessia, Florianópolis, n. 33, p. 11-41, 1996.
- DIODATO, Roberto. **L’invisiblesensible: itineraridi ontologia estética**. Milano: Mimesis, 2012.
- FLUSSER, Vilém. **Pós-História - vinte instantâneos e um modo de usar**. São Paulo: Annablume, 2011.
- FLUSSER, Vilém. Nossa embriaguez. In: DUARTE, Rodrigo. (org.). **O belo autônomo: textos clássicos de estética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
- FOUCAULT, Michel. **Hermenêutica do sujeito**. Tradução Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **O nascimento da tragédia, ou helenismo e pessimismo**. Tradução, notas e posfácio J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Crepúsculo dos ídolos, ou, como filosofar com o martelo**. Tradução Marco Antônio dos Santos Casa Nova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Escritos sobre educação**. Tradução, apresentação e notas Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.
- SCHAFF, Adam. **História e verdade**. Tradução Maria Paula Duarte. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- TÜRCKE, Christoph. **Sociedade excitada: filosofia da sensação**. Tradução Antônio Alvaro S. Zuin et al. Campinas: Editora Unicamp, 2010.



Submetido em: xx/xx/xxxx

Aceito em: xx/xx/xxxx

