

Caráter emancipatório da educação¹

Emancipatory education

Carlos Márcio Viana Lima*

Compreender que a educação deve responder aos propósitos de emancipação, não se atendo a uma só linguagem, mas se abrindo à diversidade das visões e linguagens culturais significa instaurar um processo de crítica à tentativa unicista da razão técnico-científica e fornecer proporcionalidade antropológica ao exercício da racionalidade. Cabe à tarefa emancipatória do processo educativo estimular a crítica das pretensões unicistas da razão e propor uma formação mais plenamente humana.

Palavras-chave: Educação. Emancipação. Proporcionalidade antropológica. Crítica da racionalidade.

Understanding that education must serve the emancipation purposes, not only relying on a sole language but dealing with the diversity of points of view and cultural languages, means to initiate a process against the unicist attempt of techno-scientific reasoning, and provide anthropological proportionality for the exercise of rationality. It is up to the emancipation task of the educational process to instigate criticism of unicist reasoning assumptions, and propose a more absolute human formation.

Key words: Education. Emancipation. Anthropological proportionality. Criticism of rationality.

Desejamos sugerir, neste breve artigo, alguns elementos reflexivos em torno do “caráter emancipatório da Educação”. De início, uma importante observação ou questão se faz necessária: que valor tem o processo educativo, se não capacita melhor o educando e o educador para a liberação de suas estruturas perceptivas, para o alargamento de uma consciência crítica, para o exercício de decisões ético-morais, para o julgamento político, para uma percepção renovada da situação do homem no mundo, para o ampliação e aprimoramento da sensibilidade e da capacidade criativa de indivíduos e grupos, enfim, para a qualificação humanizante de um sujeito ou de uma comunidade? Em outras palavras, que valor traz consigo o processo educativo se ele não souber fornecer *proporcionalidade antropológica* ao exercício da racionalidade, às relações interferentes nas estruturas significativas e funcionais do mundo, aos atos de aplicabilidade das ferramentas científicas e técnicas e a uma leitura aclaradora da cultura

¹ As reflexões temáticas sugeridas neste texto constituem parte de trabalho apresentado no *Simpósio sobre a Formação de Professores*, MEC/TV MEC, Brasília, 28 de outubro de 2012 e no 9º. *Seminário Intermunicipal de Educação*, Campos dos Goytacazes, 18 de maio de 2012.

* Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1994), Especialização em Filosofia Moderna e Contemporânea pela UFJF (1997) e mestrado em Ciência da Religião - Filosofia da Religião - pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2000). É professor do Instituto Federal Fluminense IFF Campos-RJ, *campus* Campos Centro, atuou como Diretor de Departamento de Ensino Superior das Licenciaturas e, atualmente, atua como Pró-Reitor de Ensino do IFF – Campos dos Goytacazes/RJ - Brasil

em geral? Parecem-nos serem tais preocupações básicas aquelas que devem sustentar todos os momentos do processo educativo, se desejamos dele ações emancipadoras.

Já sabemos, há muito, que a ação educativa não se reduz, simplesmente, à aplicação de métodos e técnicas que imitam os procedimentos da racionalidade científica para alcançar conclusões objetivas e certas. Ou não se limita a conseguir estabelecer conceitos definitivos e verdades absolutas sobre a realidade do mundo humano, para enquadrá-lo. O exercício educativo que se propõe tornar-se apenas imagem e semelhança da operacionalidade científica toma distância das estruturas históricas do mundo humano sensível, distancia-se da maneira originária e significativa de nos movermos no mundo – separa-nos do outro, da natureza, do mundo e, assim, dos elementos mais íntimos de inspirações criativas inovadoras. Este distanciamento do mundo sensível nos aprisiona em horizontes de certezas, de verdades absolutas, de conceitos deterministas, de imagens cristalizadas, de regras pedagógicas e de regulações morais castradoras daquilo que há de mais inspirador no imaginário de uma subjetividade ou de um grupo. Submissos a tais nutridores de fundamentalismos, desqualificamos a vida humana. Por esta ótica, a educação se esquece da proporção humana, de suas diretrizes, nos encarcerando naquelas estruturas mitológicas (o mito das certezas; o mito das verdades absolutas; o mito dos conceitos definitivos; o mito das regulações morais; etc.), das quais retiramos toda nossa orientação para a vida. E é justamente o abandono destes mitos e a revelação das mentiras por eles ocultadas o que nos fornece a possibilidade dos primeiros passos para o processo de emancipação.

Pode-se sugerir que a primeira eficácia emancipadora da Educação é sua própria característica de *processo educativo*. Processo direcionado, primordialmente, à liberação e ampliação dos canais perceptivos do sujeito humano, que dê conta de exercer crítica ao que está desde sempre estabelecido e nos devolva a capacidade de reencontrar o mundo atual sensível, sem distância, mas com o sentimento radical de a ele *pertencermos*. E que, a partir desta consciência de pertença, possamos assimilar sugestões simbólicas para propormos novos sentidos, novos comportamentos, novas articulações racionais sem absolutos, novas aplicabilidades técnicas inovadoras, novas regulações ético-morais.

Como processo, a Educação é um destino e uma tarefa. Este destino-tarefa da educação não lhe é dado de vez e explicitamente. Mas, prossegue em construção permanente a partir do redesenho de seus métodos, de suas eleições, de suas decisões, graças às relações que estabelece com tudo aquilo que foi conseguido como valor no passado, com os novos valores do presente vivo e com as projeções abertas que possam inspirar um futuro melhor qualificado. Sempre em busca do reconhecimento legitimador do sentido plural do humano e, ao mesmo tempo, apontando para a possibilidade de edificação de uma identidade da condição humana. Isto, dentro de um mundo também compreendido como plural e perseguindo possíveis níveis de unidade.

Insistimos no fato de ser muito importante lançarmos luz sobre aqueles poderes que nos induzem a sujeitarmos-nos a verdades absolutas, a pretensas unidades de

sentidos que acabam por exercer violência sobre nossa capacidade de avaliar pluralidades valorativas e de pontos de vista. O reconhecimento do plural e as possibilidades de inter-relacionamentos cooperativos que daí surgem dispensam quaisquer hierarquias totalitárias, abrindo-nos para uma nova ordem na qual as superestruturas científicas e técnicas, os valores intelectuais, os utilitários, os éticos-morais, os estéticos, as normas jurídicas, etc., encontram suas justificativas hierárquicas não mais em poderes conceituais fundamentalistas, que acabam por se tornar poderes sociológicos e políticos, mas nas tramas vivenciais inscritas na pluralidade de sentidos gestados dentro dos limites de um mundo humano concreto.

A autonomia da pesquisa científica, como prática teórica, instaura a objetivação como critério de verdade que vai reger as ações e normas dos poderes sociológicos. Entretanto, a objetividade científica não pode ser considerada o critério último da unidade da razão e da unidade do homem como existente. A desumanização surge onde a objetivação científica não supõe a trama de suas conquistas objetivas com o campo mais amplo dos horizontes da existência humana. Trama que leva em conta toda sucessão de avaliações utilitárias, ético-morais, estéticas. Devemos perguntar: a que serve, como valor de ampliação e qualificação da dimensão vital do homem, que tenham impacto em nossas formas concretas de viver, toda conquista de objetivação, de mensurações, de objetivações?

Parece-nos importante e necessário insistir no fato de o objeto último da Educação não se restringir apenas ao aprimoramento da razão científica, filosófica, teológica, estética, técnica, psicológica, econômica, ecológica, jurídica, ou da razão política. Todos estes registros de racionalidades balizam o progresso das técnicas, dos valores, dos utensílios, das normas e de todos os instrumentos mediadores que acabam por influenciar, em totalidade, o processo e o convívio sociais. Cabe à tarefa emancipatória do processo educativo estimular a crítica interna das pretensões de sentido *unívoco* daquelas articulações racionais e dos manuseios e aplicabilidades técnicas que desembocam no fanatismo que impõe modelos únicos de sistema de interpretação e de valoração. A pluralidade dos projetos existenciais supõe e pede o maior número possível de sistemas de percepção, interpretação, valoração e aplicabilidade técnica que nos permitam ajuizar melhor a verdade antropológica das necessidades suscitadas pelas técnicas, pelos instrumentos tradicionalmente disponíveis e, sobretudo, saber avaliar qual o peso humano daquilo que é insinuado pelas “propagandas científicas”.

Trata-se da postura de um trabalho reflexivo independente, ou em independência, em relação às atividades já legitimadas, ou em moda, propostas pelo consumo cultural. Esta percepção e crítica ao estabelecido é preliminar à reformulação de novos termos que possam melhor clarificar os problemas ou questões atuais referentes à existência humana e seu devir. Portanto, o processo educativo deve nos alertar, sempre, de que retomar uma tradição cultural, intelectual, técnica, etc., consiste precisamente em percebê-las por uma perspectiva nova e criticá-las em vista de reformular suas questões

fundamentais e de redefinir suas respostas. Dentro desta perspectiva, sugerimos ser tarefa do processo educativo propor ao educando o aprendizado de proteger-se dos fanatismos produzidos pela hipertrofia de uma dentre as razões citadas.

A descoberta ou redescoberta do homem como criativo, como produtor de inovações é uma opção maior de nosso momento atual como ponto de ruptura em relação aos condicionamentos míticos e virtuais que nos cerceiam. Sem nenhum receio, podemos concluir que o caráter emancipatório da Educação encontra-se onde nos possibilitamos e aos nossos educandos algum nível suficiente de “razão-razoável” ou “razão-sensata”.

A razão-sensata que a tarefa da Educação indica como seu objeto a ser perseguido, a ser construído, é aquela que leva em conta todas as formas da razão legadas pela história cultural humana. Visita essas formas e participa delas, na procura da *proporção humana* de uma racionalidade razoável, sadia, que projete luz sobre os sentidos já estabelecidos como réplicas da realidade. Enfim, que aclare aqueles sentidos ocultados, cuja função é o escondimento ou a mentira como verdade.

Caracterizamos a razão-sensata como um empreendimento que visa a explicitação de tudo aquilo que no homem, nas relações entre os homens e o mundo, a natureza, a história, a cultura, pode ser articulado com clareza comunicável, a fim de propor superações que possibilitem aos homens testemunharem um universal de afinidade ou de vinculação.

Portanto, a *tarefa reflexiva* da razão-sensata nasce onde aprendemos a dialogar. A sensatez da razão vem pelo diálogo. Quando, pelo diálogo, nos permitimos uma *abertura compreensiva* a respeito dos projetos explícitos ou não de possíveis formas de aperfeiçoar a existência humana. Seja isto por meio da rearticulação interpretativa dos sentidos já elaborados pelas racionalidades históricas, quer por uma sondagem direta dos sentidos em trâmite nas vivências concretas do aqui e agora humanos.

Devemos ter claro o fato de que o processo educacional é uma construção problemática, na mesma proporção em que não se reduz à aplicação de simples sistemas ou propostas pedagógicas. Em razão de seu objeto – a qualificação da condição humana e sua relação com o mundo – e como já o dissemos, o que a tarefa educacional pede, inicialmente e para ser verdadeiramente emancipatória, é a devolução do educador e do educando à percepção aguda de nossas maneiras originais de nos movermos no mundo, em nosso cotidiano concreto.

Naquele movimento “primitivo” de nosso estar no mundo já temos de imediato uma compreensão embrionária do que é verdadeiro. E é esta compreensão primitiva que cria a abertura de sentido que torna possível o desenvolvimento das técnicas e métodos particulares que empregam as ciências. É nesta abertura de presença primária ao mundo, e não nos esquemas pedagógicos academicamente perfeitos, nas pedagogias metafísicas, que possibilitamos a rearticulação do que é verdadeiro para todas as formas de razões particulares.

O que importa para o objetivo emancipador do processo educativo é possibilitar ao educando recolocar-se no instante em que ele, o outro, o mundo e as significações mais fundamentais “acontecem”. Num encontro no qual se dá uma abertura de sentido e não mais e só a possibilidade de apresentação de definições. Abertura compreensiva não como determinação ou fixação conceitual de alguma coisa ou de um “o quê”. Mas como *sugestão conceitual* que *testemunha* a abertura, que descobre um sentido nesta abertura, que se espanta com a possibilidade de, legitimamente, articular uma determinação original, produtiva, unitária, abrangente, inovadora.

Portanto, emancipar-se é situar-se neste instante-presença da abertura. Mas só porque, nesta abertura, o sujeito descobre e se espanta com um mundo, descobre e se espanta com o outro, e sobretudo, descobre e se espanta com o si mesmo. Emancipar-se é possibilitar a necessidade de uma mudança de perspectiva daquele costumeiro “o quê” dos discursos, ou do “o quê” das disciplinas formais, ou do “o quê” dos conceitos, para o “quem” discursa e compreende, ou *quem* traduz para conceitos o sentido das vivências e das relações. *Na abertura* lembramos da necessidade básica de dizer para nós mesmos: “quem avalia sou eu!”, “quem julga sou eu!”, “quem articula um verdadeiro sou eu!”, “quem desvela este sentido sou eu!”, “quem está conceituando sou eu”. O caráter emancipatório da educação está em possibilitar ao educando esta articulação de um discurso, de um conceituar, um julgar, um avaliar, como eventos expressivos-vitais, como lugares das pluralidades de pontos de vista, nos quais um sujeito “acontece” dizendo o mundo e dizendo-se, criativamente. Mas, não é suficiente afirmar este resgate do si-mesmo possibilitado na abertura. É preciso dizer que este resgate, ou o ponto de partida da emancipação, só se dá graças a tudo aquilo que *recolhemos em diálogo*.

O *diálogo* é o fator fundante da emancipação e, assim, da possibilidade de uma razão-sensata. Cabe ao processo educacional a tarefa contínua de fomentar nossa capacidade dialógica. Talvez seja esta capacidade o objeto maior da Educação.

O *evento* humano autêntico, a invenção de uma subjetividade autorreferenciada, autogestada somente será possível no lugar dialógico. Lugar que aparece justamente como proponente ou evocador da possibilidade de nos exprimirmos *em, por* e a *partir de* presenças que efetuem o ultrapassamento de tudo aquilo que está desfigurado ou silenciado no mundo. É no diálogo que nos permitimos exprimir-nos e exprimir todas as dimensões paradoxais da existência. No e pelo diálogo insinua-se uma verdade-provisória, temporal, vivencial, fáctica.

Dialogar já é interpretar, interpretando-se. E nem mesmo o sujeito da interpretação pode, rigorosamente, dizer-se proprietário isento ou absoluto do ato de interpretar. Afinal, ele, o sujeito, é evento, no evento dialógico. O outro, o mundo, os sentidos, também são eventos graças à trama dialogal.

Mas, devemos insistir: por que o *diálogo* se nos apresenta como lugar *de emancipação*? Principalmente, porque o dialógico se manifesta como estrutura expressiva e comunicativa de um incomunicável. Porque sugere o sentido dramático e paradoxal

daquilo que, em nós, no outro e no mundo, é o *infrateórico*. Neste fato, neste *dar voz* ao que é anterior a todo discurso, conceitos ou teorias, o *diálogo* já transtorna tudo aquilo que em nós subjaz como estabelecido e traduzido nas formas de teorizações fixadas como verdades, nas formas congeladas de ver, nas estruturas unicistas de sentir, de julgar, e avaliar. Ao desfazer tais formas “substancializadas”, *aquilo que acontece no diálogo* - sua forma, seu tônus vital, sua característica de *evento*, no qual todo paradoxo aparece - possibilita ao sujeito uma volta sobre si também dessubstancializadora. Informa ao sujeito que *ele também*, como subjetividade, pode emancipar-se de todo jugo histórico debaixo do qual orientou sua existência. É situando-nos dentro de um evento dialógico, evento relacional, que nos possibilitamos o descongelamento dos substancialismos de nossas certezas e verdades íntimas, herdadas e impostas graças ao vácuo do esquecimento de nós mesmos.

A experiência dialogal é já interpretação como modalidade de interrogação, como nascimento de uma palavra-dubitativa interior que pergunta e se pergunta: Como fazer diferente? Como propor diferente? Como pensar diferente? Como julgar diferente? Como sentir diferente? Como avaliar diferente? Como agir de outro modo? A resposta, que já é interpretação, é também possibilidade de ultrapassamento, de transcendência, ou seja, de emancipação.

Neste instante é urgente esclarecermos que a educação para o diálogo jamais pode supor fórmula pronta, acabada e perfeita de um esquematismo dialógico. A mais preciosa constatação do que é próprio ao *esquematismo dialógico* é esta: o *diálogo* se inventa no *diálogo*. E nem mesmo podemos esperar que o “sucesso” da *ação dialógica* possa ser encontrado no conteúdo argumentativo, nas ideias brilhantes ali dispostas, ou nas formas de convencimentos, capciosamente arquitetadas. O que há de *vital* no diálogo é a *iniciativa* de dialogar, e não tanto um conteúdo prévio a ser disposto na *ação dialogante*. Se a *iniciativa* é o que conta, é no sustentar o desdobramento dessa *iniciativa* que brotará a vitalidade do *diálogo*. Dizendo de outro modo: sustentar o desdobramento da *iniciativa* é, ao mesmo tempo, assegurar a estruturação afirmante de um eu, “*em vida*”.

É, também, urgente falar do diálogo como sendo *ação*, mas *ação vital*. Ou seja, *ação produtiva* que cria e inventa sentidos, a partir dos quais podemos nos *referir* ao que, em nós, no outro e no mundo, é *incomunicável*. Nossos *incomunicáveis* – “o que queremos comunicar”; “aquilo que não sabemos como comunicar”; “aquilo que em nós ainda é fala calada, balbucio indistinto, silêncio expectante” (nossas “silenciosas perplexidades testemunhantes”) e até mesmo “nossas ambiguidades opacas”, indiscerníveis, somente ressoam como moção vital, nas formas “inconclusas” de nossos *diálogos*.

O diálogo é *ação vital*. Temos medo não de dialogar mas dos riscos que corremos *no e pelo diálogo*. A *iniciativa dialogal* é assim início posto ao viver, à capacitação criativa, corajosa e cuidadosamente. Por exemplo, acreditamos na ampliação da capacidade criativa de um arquiteto quando este se dispõe ao diálogo não somente com a natureza,

com seus princípios técnicos, mas também com outras áreas estéticas. Não nos é desconhecido o diálogo mantido pelos construtores de catedrais renascentistas com a música sacra da época. E a recíproca também. Muitas das obras de excelentes músicos tiveram como motivação harmônica a arquitetura interna de templos.

Estamos considerando, nesta nossa reflexão, que o *interesse emancipatório* da ação educativa tem como estratégia o resgate da capacidade perceptiva e, a partir daí, a configuração de uma consciência crítica, cujos resultados apontem para propostas de uma nova visão do humano, do outro e do mundo como vinculados. E que a tarefa desta ação educativa deve, necessariamente, apontar para o surgimento de uma *razão sensata*, que conjugue o formalismo da razão estabelecida com o exercício da *imaginação produtora*. Ou seja, o *interesse emancipatório* que norteia as características de uma razão sensata deve ser também exercício de *consciência imaginativa* ou “*imaginação produtora*”. Deve articular, por isto mesmo, um *sentido de antecipação* de uma realidade diversa da realidade dada. Chamamos a este sentido incluso na dimensão emancipatória da razão sensata de *interesse antecipatório*. Tal *interesse antecipatório* caracteriza-se por ser um conhecimento que inclui uma *utopia* existencial, social, intelectual e sensual (estética), comunicáveis, ou seja, procura apoderar-se do existente para fazê-lo acessível a todos tendo em vista a construção de um *projeto intelectual global* que inclua a percepção, a análise, a clarificação e a reconstrução do existente. Somente na desocultação dos símbolos culturais vigentes e na proposta de novas conformações simbólicas, o processo educativo poderá se apoiar em uma reflexão produtora de um discurso qualitativamente humano e inovador. É por esta competência e eficácia de uma imaginação produtora que a razão-sensata pode configurar-se como consciência lúcida e crítica capaz de impulsionar e redefinir o futuro de um mundo humanamente comunicável e habitável.

O que a razão-sensata nos informa é que não importa, ou importa muito pouco, que a pluralidade infinita dos “meios” – meios técnicos, científicos, didático-pedagógicos, acadêmicos, políticos, religiosos, estéticos, econômicos, psico-sociais, lúdicos, etc. – se nos mostre determinante, seja por um só “meio” preferencial, seja por um leque mais amplo de “meios”, optados ou não. Parece-nos que o movimento construtivo que verdadeiramente importa, quando se está em um meio ou mais “meios”, é o fato de torná-los, conscientemente, como meios para uma programática vital ou “pedagogia da existência”.

As determinações vêm-nos *pelo meio ou meios* tornados “*meios-dialogais*”, por uma *iniciativa* que traz em si, paradoxalmente, todo o peso e toda a satisfação de um *compromisso* ou responsabilidade consigo, com o outro, com a natureza, com a cultura e com o mundo. Mas, para tanto, para o exercício da coragem de toda *iniciativa* responsável, a *razão sensata* deve dar lugar à *imaginação produtora*, “supervisionando-a”. E bem sabemos que uma tal *supervisão* é mais uma postura da *razão razoável* ou *sensata* de testemunhar e se testemunhar, comprometida na transformação de um “meio” em “meio adequado” à humanização.

Voltamos a salientar, a razão só é verdadeiramente ativa e sensata quando atrelada à capacidade imaginativa, quando se faz uma com a imaginação. É da máxima importância que o processo educacional, para ser emancipador, alimente no educador e no educando a capacidade de ampliação da imaginação criativa. A verdadeira emancipação não se encontra apenas na acumulação de informações, não só na alta capacitação técnico-científica da consciência racional. Antes, é graças à imaginação produtora, ou imaginação criativa, que chegamos à possibilidade de saber entender ou saber ler, com alguma clareza, as linhas de forças, de valores, de opções, de projetos ou de utopias que levaram, historicamente, como tradição evolutiva, à instituição das imagens do homem e da natureza. Imagens que se estenderam até hoje às nossas imagens preferenciais, que regem as ações na vida social, política, econômica, a vida cultural.

É importante reafirmar que a razão ou as razões, por si mesmas, não nos libertam. A razão técnica, a acadêmica, a burocrática, por si só não nos movem, não nos solicitam, não nos impulsionam. Somente na e pela imaginação nos possibilitamos instituir imagens que nos chamam, que fazem apelo para avançarmos com algum grau de saúde mental e esperança.

Por seu lado, a imaginação é o lugar produtivo que propõe a reestruturação decisiva de nossas visões de mundo. Pela imaginação podemos articular utopias que revolucionem nossas imagens diretrizes, mesmo que sejam elas alimentadas por concepções valorativas, legais, estéticas, econômicas, políticas, teológicas, entre outras. A imaginação tem uma função prospectiva, função de exploração em relação às possibilidades do humano. Podemos dizer da imaginação como sendo a “plataforma” mais avançada de exploração das possibilidades de um maior grau de autoconsciência, de lucidez, de maturidade autogestora e participativa.

A imaginação emancipadora não se reduz à projeção de fantasias, de recalques, pulsões ou desejos imaturos ou de sonhos infantis. É tudo isto que o registro da imaginação produtora projeta ultrapassar com o intuito de instaurar um campo de liberdade responsável mais amplo, onde indivíduos ou comunidades possam projetar, criativamente, sentidos e ações novas que apontem para a constituição de um futuro humano com maior grau de lucidez e de unidade não violenta da comunidade humana.

A violência de nossas “razões”, de nossos “sonhos” e “credos” separatistas, de nossas “lógicas de vida” podem ser confirmadas ou reformuladas graças à articulação do imaginário. O caráter ativo, criativo e prospectivo da imaginação promove uma ação que ultrapassa, que sobrepuja a simples e pura determinação racional. Ela nos permite uma crítica mais pertinente das instituições, dos costumes e dos valores assumidos cegamente. Assim, a restauração da capacidade imaginativa coloca-a como ponto de partida dos comandos de mudanças decisivas de nossas imagens diretrizes e de nossas visões de mundo.

Ao longo desta nossa reflexão argumentamos não ser a razão formal ou mesmo a racionalidade científico-técnica a única via para o conhecimento e para a crítica dos valores

e ideologias fundantes dos sentidos que regem nossa vida. A crítica de valores e ideologias pode muito bem ser exercida pela mediação de linguagens estéticas e literárias que permitam articular ou propor imagens incubadoras de ações criativas. Se demos ênfase ao imaginário como fonte decisiva ação de conhecimento, devemos concluir pela linguagem estética como lugar privilegiado das motivações referenciais que nos levam a constituir sentidos inovadores. Por outro lado, há de se convir que a carência de base no contexto da educação na escola de nossa época é a ausência de uma proposta de formação humanística. Ou seja, uma educação que busque o esclarecimento, tanto da estrutura racional, como da sensível, social, histórica e cultural do ser humano. A formação estética vem ao encontro daquelas carências, avivando a capacidade de ampliação dos limites de nosso campo sensível e, de um modo especial, de nossa percepção, tornando-a novamente o suporte ou matriz comum de nossas racionalizações, juízos e capacidades de saber significar sensatamente.

A interação simbólica com textos literários, com imagens ou ações artísticas, ou mesmo com elementos do imaginário popular, do passado ou do presente, é o que pode aprimorar a formação de um sujeito crítico. Isto é possível graças ao desvio, da razão para o imaginário, que aqueles elementos proporcionam. A literatura, as obras de arte, as ações artísticas e folclóricas são mediações simbólicas que permitem a captação de sentidos não unívocos que podem ser aplicados ao mundo da experiência, conduzindo-nos a modificações de nossas ações na vida. A isto se dá o nome de “determinação estética”, diferentemente da determinação conceitual que procura, em todo momento, a univocidade de sentido necessária à articulação da razão formal.

Requer-se que o trabalho docente tenha presente a consciência clara da responsabilidade de tomar posição frente às definições e imposições culturais do presente e, pelo mesmo ato, redefina as matrizes próprias dos substratos culturais e necessidade que orientam os modelos de vida de nosso presente. Vale dizer, a legitimação urgente de nossa diversidade cultural, sem tender a um universalismo unívoco. É esta diversidade, a procura da não uniformidade, que nos permite compreender que a educação deve responder aos propósitos de emancipação, não se atendo a uma só linguagem – a científico-técnica – mas se abrindo para a diversidade das visões e linguagens culturais .

Se o fomento de uma base cultural crítica somente é possível quando damos ênfase ao recolhimento compreensivo de nossas visões de mundo próprias, e de visões de mundo dos outros, pelo diálogo e sem a procura de sentidos unívocos, sem a injunção subreptícia das visões de mundo propostas pela mídia, sobretudo, é na linguagem literária, no cultivo do hábito da leitura que encontraremos as referências sugestivas de sentidos para a qualificação de nossa existência.

No universo da educação profissional e tecnológica, é premente a introdução de projetos pedagógicos que procurem desenvolver a disposição para a literatura e para as artes, como variável privilegiada qualificadora de nossos canais sensíveis, cognitivos, estéticos, morais, a partir dos quais saberemos introduzir proporcionalidade antropológica em nossas intervenções no mundo.

Referências

LIMA, Carlos Márcio V. Pessoa humana e desenvolvimento social-histórico. *Rhema*, Juiz de Fora, v. 7, n.24, p. 109-133, 2001.

_____. Contribuição da razão estética para uma hermenêutica da religião a partir de Paul Ricoeur - Roteiro para uma pesquisa. *Ética e Filosofia Política*, UFJF, Juiz de Fora, v. 5, n.2, p. 62-85, 2002.

LIMA, Carlos Márcio V. e NEVES, Joel. O personalismo como proposta ética - uma aproximação entre o personalismo de Mounier e o de Paul Ricoeur. *Ética e Filosofia Política*, UFJF, Juiz de Fora, v. 1, n.1, p. 41-80, 1996.

RICOEUR, Paul. *Amor e justiça*. Lisboa: Edições 70, 2010.

_____. *O si mesmo como um outro*. Campinas: Papyrus, 1991.

_____. *Percurso do reconhecimento*. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. Indivíduo e identidade pessoal. In: VEYNE, P. et al. *Indivíduo e poder*. Lisboa: Edições 70, 1988.

_____. Tarefas do educador político. In: RICOEUR, Paul. *Leituras 1*. São Paulo: Loyola, 1995.

Artigo recebido em: 31 jul. 2012
Aceito para publicação em: 8 out. 2012