

GOSTO SE DISCUTE? –Teoria dos Significados na Vida Humana de Phenix

CAN WE DISCUSS TASTE? – The Meanings of Life Theory by Phenix

MSc. Cyntia Tavares Marques de Queiroz
Universidade Federal do Ceará, Brasil
cyntiatavares@yahoo.com.br

Resumo

Este artigo apresenta uma abordagem histórica das teorias do currículo, bem como recorta como objeto de estudo a Teoria dos Significados na Vida Humana, de Phenix. Tais pressupostos teóricos alicerçam a investigação transdisciplinar sobre a questão do gosto na Moda.

Palavras Chave: Gosto, Moda, Significados.

Abstract

This article presents a historical overview of curriculum theory, with emphasis on the Theory of Meaning in Life, Phenix. Such theories are the base for a transdisciplinary research about the taste in the Fashion Design.

Keywords: Taste, Fashion Design, Meanings.

Introdução

O presente artigo situa-se vinculado aos estudos sobre Pedagogia, Currículo e Formação de Professores. As considerações partem de livres pensamentos sobre as possíveis relações que se possa estabelecer entre a categoria Gosto e a Moda, relacionadas através da Teoria dos Significados da Vida Humana de Philip Phenix.

O referido autor propõe uma análise curricular mais abrangente, que envolve as habilidades a serem desenvolvidas no ser humano. Quanto a esta questão, Moraes (2005, p. 10) assim define o pensamento de Phenix:

Uma pessoa completa deve desenvolver habilidades no uso da fala, símbolo e gesto, estar factualmente bem informada, ser capaz de criar e apreciar objetos de significação estética, dispor de uma vida rica e disciplinada em relação a si mesma e a outras, ser capaz de tomar sábias decisões e de julgar o que é certo e o que é errado e ser possuidora de uma perspectiva integral. (MORAES, 2005,p.10)

Nosso desafio recai também sobre a importância de nos relacionarmos com o novo paradigma da complexidade e nos lançarmos em busca de resultados significativos oriundos de projetos e pesquisas inter e

transdisciplinares. Assim, para desenvolvermos este trabalho, elegemos, em primeira instância, uma pergunta-chave com a finalidade de discutirmos a pertinência deste tema: Gosto se discute?

Compreendemos, de imediato, que pouco nos questionamos sobre as nossas escolhas e que as mesmas estão diretamente relacionadas com a nossa noção de gosto, ou melhor, com nossos gostos. Da mesma forma, percebemos que a categoria gosto é pouquíssima discutida, seja no ensino básico ou superior, mesmo percebendo sua importância para a busca e compreensão de cidadãos mais emancipados.

Abordagem histórica das teorias do currículo

Podemos conceituar o currículo como todos os processos formativos na história das civilizações. Ao analisarmos o percurso histórico, observamos que o currículo se constitui de concepções diferentes em cada momento, nas tentativas de explicar como se percebe o mundo, buscando entender o seu funcionamento.

Nesse sentido, a Paidéia, a Escolástica, e a Didática, deixaram marcas impressas na formulação dos currículos e nas concepções defendidas, de acordo com a visão de mundo que se abraçava no tempo e no espaço.

De um modo geral, podemos dizer que no século XX no Brasil a teoria curricular se divide em três momentos, a saber: Teoria Tradicional ou Conservadora, cujas discussões se iniciaram no começo do século; a Teoria Crítica originada em meados da década de 1950; e a Teoria Pós-Crítica cujos debates foram impulsionados no início da década de 1980. Vale ressaltar que os pressupostos dessas correntes de pensamento ora se distanciam, ora se aproximam, na concepção que as instituições de ensino defendem. Em alguns casos, seus princípios coexistem no mesmo espaço, pois não se defende aqui a idéia de uma história linear.

Os teóricos do currículo, defensores da Teoria Crítica da Educação e do Currículo, centraram seus argumentos e críticas em oposição às perspectivas exclusivamente empíricas e técnicas do currículo que caracterizavam a tradicional teoria educacional. Alguns dos elementos marcantes desse pensamento sinalizavam: crítica a idéia do método da

transmissão do saber; crítica aos arranjos educacionais existentes; questionamento do *status quo*; análise mais apurada das formas dominantes de conhecimentos; crítica à exacerbação das atividades técnicas; denúncia da transmissão mecânica dos conteúdos; questionamento às idéias de aceitação, ajuste e adaptação; e a crítica à inexistência da corporeidade, da afetividade, e da emoção como elementos importantes no processo de ensino.

Embasados no arcabouço marxista, esses estudiosos também utilizavam conceitos desenvolvidos pelos autores da Escola de Frankfurt (Adorno, Horkheimer, Marcuse) para atacar a racionalidade técnica e utilitarista, a educação liberal, e o positivismo como visão de mundo, ainda dominante sobre as ciências sociais, a educação e, conseqüentemente, sobre o currículo.

Com relação à teoria crítica, a teoria pós-crítica do currículo significou uma dilatação de questionamentos, os quais se tornaram preponderantes, ao se problematizar o currículo a partir da adição das seguintes categorias de análises: identidade; alteridade e diferença; subjetividade; significação; saber-poder; representação; cultura e multiculturalismo; e as relações de gênero, raça, etnia e sexualidade. Isso possibilitou articular à esta teorização curricular, a produção do conhecimento, as relações de poder e a produção de identidades sociais, de gênero e sexualidade, apontando novos percursos para se pensar e elaborar as ligações entre o indivíduo e o conhecimento.

No que diz respeito aos rompimentos com o modelo de pensamento precedente, podemos apontar o questionamento e a negação da eficácia das metanarrativas com pretensões totalizantes, no que se refere a explicar a realidade social, política e econômica, bem como pensar o processo educativo, uma vez que a teoria pós-crítica entende que essa é uma tendência que tende a homogeneizar e a negar os espaços da diversidade e da descontinuidade, assim como postula a universalidade de um sujeito auto-gestor e centrado nas narrativas modernas.

Em termos educacionais, significa questionar o princípio da teoria crítica que supunha que sua pedagogia poderia libertar, emancipar e dar autonomia ao sujeito, por meio da educação. Embora não negue a importância das análises feitas a partir da teoria crítica, a teoria pós-crítica com relação à noção de poder amplia nossos horizontes à medida que sua análise

circunscreve-se também no âmbito das relações de gênero, sexualidade e etnia, o que, segundo Tomaz Tadeu da Silva, “nos fornece um mapa mais completo e complexo das relações sociais de dominação do que aquele que as teorias críticas, com sua ênfase quase exclusiva na classe social, nos tinham anteriormente fornecido” (2004, p.146).

No interior da relação ensino-aprendizagem, o currículo se apresenta como importante veículo ora de conservação, ora de rompimento, com a ordem estabelecida. A discussão desse importante instrumento não pode ser reduzida somente à escolha de conteúdos e disciplinas, pois sua produção vai muito além dessa perspectiva, envolvendo processos de reprodução e produção da vida, como enfatiza Silva, que o currículo “[...] regula o conhecimento do mundo e do ‘eu’ através de seus padrões de seleção, organização e avaliação...” (1994, p.184). Isso faz com que nos deparemos com outra questão relativa aos conteúdos escolares. Não se trata apenas de pensar, no caso específico, quais conteúdos históricos serão ou não veiculados pelo currículo, mas o modo como o conhecimento histórico é produzido e reproduzido no processo de escolarização.

A maneira como nos relacionamos com o saber e a possibilidade de elaborarmos novos percursos para o pensamento e, conseqüentemente para as práticas reais, são questões que vem sendo amplamente discutidas pelos autores da teoria pós-crítica. O desafio que se nos apresenta é pensar o diferente, o estabelecido, o fixo, o convencional, os discursos oficiais envolvendo a educação, o mundo, a realidade, etc. Esse rompimento envolve pensar o presente e incorporar as outras dimensões formativas do pensamento e do sujeito, a saber: emoção, flutuação, sensações, sentidos, desrazão, singularidade, etc.

Teoria dos significados da vida humana

Nos tempos pós-modernos, a escola enfrenta desafios sem precedentes, sendo alguns dos mais graves: a falta de disciplina, de dedicação aos estudos, de foco. Como consequência, verifica-se uma deficiência nos índices de desempenho dos estudantes.

Vivemos nos tempos de liquidez, todas as coisas são permitidas e, ao mesmo tempo, tudo se desfaz com uma velocidade inimaginável. Tais

premissas fizeram com que Philip H. Phenix refletisse sobre o ensino significativo, desenvolvendo, em 1964, a Teoria do Significado da Vida Humana.

O argumento principal de Phenix (1964) é que uma visão de currículo para a educação geral deve ser derivada de certas considerações fundamentais sobre a natureza humana e o conhecimento. A vida humana consiste num padrão de significados, e a educação geral é o processo de gerar significados essenciais. Os seres humanos são essencialmente criaturas que têm o poder de experienciar significados. A existência humana consiste num padrão de significados. A educação geral é o processo de gerar significados essenciais. MORAES (2005, 45)

Esta capacidade de gerar significados está sempre ameaçada por diversos aspectos: pelo espírito crítico e céptico da herança científica, que estabelece visões padronizadas; pela despersonalização e fragmentação da vida, causada pela hiperespecialização de uma sociedade complexa e interdependente; pela massa de produtos culturais, especialmente de conhecimentos, que o homem moderno tem que assimilar e que, portanto, a longo prazo vai lhe diminuindo a capacidade de significar; e quarto, pela rapidez com que as condições da vida humana mudam, resultando num sentimento de impermanência e insegurança.

Diante desta ameaça, o autor sugere que a educação deva levar ao aprofundamento da significação, a partir de currículos modernos, que forneçam subsídios para que os indivíduos possam, mesmo em sociedades pós-modernas, refletir e significar o seu papel nestas sociedades.

Neste sentido, os currículos devem se ocupar das questões de totalidade e individualidade do ser humano. Pensando neste desafio, Phenix estabelece seis padrões fundamentais de domínios do significado: simbólico, empírico, estético, sinoético, ético e sinóptico.

O domínio simbólico compreende a linguagem comum, a matemática e várias outras formas simbólicas não discursivas, como gestos, rituais, padrões rítmicos, etc. O segundo domínio, o empírico, inclui as ciências do mundo físico, das coisas vivas, e do homem. Por sua vez, terceiro domínio, o estético, contém as várias artes – a música, as artes visuais, as artes do movimento – e a literatura. O sinoético, o quarto domínio, engloba o "conhecimento pessoal". Este é análogo na esfera do conhecimento à simpatia na esfera do sentimento. Este conhecimento é concreto, direto e existencial.

Os significados morais que expressam obrigação em vez de fato compreendem o quinto domínio, o da ética. Por fim, o sexto domínio, sinóptico, refere-se aos significados que são compreensivelmente integrativos; inclui história, religião, e filosofia. Estas disciplinas integram significados empíricos, estéticos e sinoéticos em todos coerentes.

A Moda e o Gosto - Domínios Ético, Sinoético e Simbólico

Iniciamos nossa investigação a partir de três perguntas norteadoras: Gosto se discute? – concluímos que a idéia de que “gosto não se discute” se ampara na suposição de que o gosto é único, inteiramente singular, totalmente privado e cujo exercício é guiado por algo muito próprio do sujeito, distante de qualquer racionalização, discussão ou disputa, numa instância em que ninguém “de fora” estaria autorizado a intervir. No entanto, podemos afirmar que o gosto se constitui a partir das relações e representações sociais, construídas ao longo do tempo e encaradas como práticas aceitáveis.

Qual a relação do gosto com a emancipação? Percebe-se que a categoria da emancipação se relaciona com o gosto pelo fato de que, influenciados ou não, os sujeitos, em última instância, decidem exercer esse direito de julgar a relevância e/ou pertinência dos seus gostos. Portanto, o gosto é, acima de tudo, uma capacidade de julgar: quanto mais aprimoramos o conhecimento sobre um determinado assunto mais, o nosso julgamento se torna criterioso e fundamentado.

Como o gosto é tratado na Moda? Em sua relação com as sociedades, ele é a expressão de inserção numa classe, destacando assim sua íntima ligação com os elementos culturais. De alguma maneira todos nós somos influenciados, em pequena ou grande escala, por mecanismos culturais, sociais e simbólicos de dominação, construídos na sociedade.

A Moda é um importante fenômeno na sociedade, que reforça o individualismo humano, a expressão pessoal, e as sociedades liberais. Apresenta uma dimensão efêmera e frívola que está, contudo, relacionada à modernidade em que vivemos. Somos, portanto, múltiplos e de inconstantes identidades.

(...) a moda não pode ser identificada à simples manifestação das paixões vaidosas e distintivas; ela se torna uma instituição

excepcionalmente problemática, uma realidade sócio-histórica característica do Ocidente e da própria modernidade.” “(...) No filme acelerado da história moderna, começa-se a verificar que, dentre todos roteiros, o da Moda é o menos pior (LIPOVETSKY, 1989, pg:16 e 18).

Trata-se de um fenômeno presente nas diversas culturas. Contudo, ela impõe, em culturas diversificadas, um padrão único de ser mulher. Suas marcas de status direcionam sua comunicação a um público com alto poder aquisitivo.

Contraditoriamente, o discurso da Moda apresenta um alcance social abrangente. Pessoas, as mais diversas, a adotam sem perceber o seu caráter imperativo, em função de um discurso mascarado por estratégias de sedução.

Assim, em um movimento paradoxal de diferenciação e padronização, segundo Lipovetsky (1989), a moda democrática alcança todas as esferas da sociedade pós-moderna.

O gosto, neste contexto, pode ser analisado na Moda, e segundo Phenix, através de vários domínios, dos quais destacamos três:

Ético: a reflexão do gosto sob o domínio da ética nos leva a refletir sobre diversos aspectos da moda. Destes, destacamos dois: o da apropriação do corpo, particularmente o feminino, para o fortalecimento do seu poder de sedução e conquista de consumidores; e a apropriação de trabalhos artesanais para compor o belo. Em geral, o artesanato se desenvolve pelas mãos de mulheres, que reproduzem práticas repassadas de mãe para filha, na tentativa de verem passar o tempo. Embora tenham acesso a informações de moda, principalmente por intermédio de estilistas, não se interessam pela lógica efêmera que caracteriza o seu consumo. Para além deste aspecto, interpõe-se uma exigência de um trabalho final com esmero, que legitima a boa rendeira, zelosa e paciente. Esta exigência torna-as temerosa, diante do desafio da imediatez da moda.

Apesar desta realidade, muitos estilistas, desconhecedores das realidades das artesãs, inserem elementos artesanais em suas coleções e, pelo efeito da globalização, estas tendências logo se reverberam no mundo, exigindo adaptabilidade dos empresários de suas respectivas localidades. Neste processo, as rendeiras resistem a modificar o seu processo produtivo e o resultado final do seu ofício.

Sinoético: Não se pode negar que existe um domínio estético que legitima a moda, mas que, apesar dele, o indivíduo é dotado de um estilo próprio, pessoal, que direciona o seu gosto por artigos de Moda. Neste sentido, encontramos o domínio sinoético. A noção de estilo pode ser compreendida como uma consequência da modernidade dinâmica e plural. “(...) nas condições da alta modernidade, não só seguimos estilos de vida, mas num importante sentido somos obrigados a fazê-lo- não temos escolha senão escolher.” (GIDDENS, 2002, pg 79)

Simbólico: A moda e a roupa se configuram como uma forma de comunicação não verbal, portanto, simbólica. As mensagens são transmitidas por outros tipos de signos que não os escritos. Para Lurie (1997), graças às roupas que se usa, é possível transmitir, de diferentes formas, traços da personalidade, humor, estado de espírito e etc. Assim, mesmo sem um contato mais direto com dada pessoa, pode-se interpretar uma série de signos transmitidos, muitas vezes inconscientemente.

Os indivíduos, apesar de sua pluralidade, vão ter certas experiências semelhantes e vão acabar se unindo, desenvolvendo uma subcultura, com seus próprios padrões, incluindo “significados, códigos, linguagens, normas, valores, costumes, pontos de encontro, atividades, instituições (estruturas de apoio material e psicológico) e tradições.” (NUNAN, 2003, pg 137). O gosto, neste sentido, pode ser identificado sob o domínio simbólico das marcas de status no imaginário coletivo. Reverendadas por determinadas tribos (ou grupos sociais), elas vão se tornando essenciais, mesmo para aqueles que não teriam poder aquisitivo para adquiri-las e, desta forma, recorrem ao recurso da imitação.

Considerações Finais

Neste estudo foi fundamental o respaldo obtido por meio do resgate histórico das teorias curriculares, com foco nas pós-críticas, tendo principalmente Philip Phenix como aporte teórico.

O julgamento imediato, de que pouco nos questionamos sobre as nossas escolhas e gostos, foi logo transposto, o que para Phenix pode ser explicado através da premissa de que nós, seres humanos, somos criaturas com poder de experienciar significados.

A premissa inicial, constatada no primeiro momento investigativo, de que o gosto se constitui a partir das relações e representações sociais, construídas ao longo do tempo e encaradas como prática aceitável foi claramente percebida na Moda.

Verificamos também que o gosto é, acima de tudo, uma capacidade de julgar. Neste contexto, quanto mais aprimoramos o conhecimento sobre um determinado assunto, mais o nosso julgamento se torna criterioso e fundamentado, possibilitando este desafio ao que está posto.

A categoria do gosto foi refletida neste trabalho, de forma ainda bastante preliminar. Concluímos que somos todos influenciados, em pequena ou grande escala, por mecanismos culturais, sociais e simbólicos de dominação, construídos na sociedade. Assim, o aprofundamento de tais questões é de grande relevância.

Para além desta percepção, o trabalho também nos levou à reflexão sobre a urgência de pensarmos as teorias curriculares a partir do legado das teorias pós-críticas, através das quais poderemos transpor as barreiras da diferença, do multiculturalismo e dos mecanismos simbólicos de dominação.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. SP: Paz e Terra, 1995.

LIPOVETSKY, Gilles. **O império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LURIE, Alison. **A linguagem das roupas**. São Paulo: Rocco, 1997.

MORAES, Silvia Elizabeth. **Interdisciplinaridade e transversalidade mediante projetos temáticos**. (In.) Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Vol 86 Maio-Dez 2005, p. 38-54. Disponível em: < <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/57/59> >. Acesso em: 28 abr. 2011.

NUNAN, Adriana. **Homossexualidade - Do Preconceito aos padrões de consumo**. Paraná: Caravansarai, 2003;

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Documentos de identidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.