

O Papel da Estética e da Teoria Crítica na Pedagogia de Educação de Adultos

Fátima Barbosa and Sílvia Raquel Pereira

Abstract — A sociedade actual é fruto de uma racionalidade instrumental que privilegia a técnica, privando assim o modelo de educação integral. Neste trabalho, pretendemos apresentar diferentes alternativas para a transformação da educação enquanto promotora da transformação individual e social. Baseando-nos nos princípios fundamentais da teoria crítica aplicados à educação, exploramos os contributos da estética e da teoria crítica para a construção de uma pedagogia crítica e emancipatória, nomeadamente no que concerne a educação de adultos. A estética apresenta-se sobretudo como uma possibilidade de dar sentido a um projecto educativo, constituindo-se como uma alternativa ao monopólio do conhecimento científico nos nossos sistemas educativos.

Index Terms — estética, educação, educação de adultos, teoria crítica

INTRODUCTION

A educação é fruto da sociedade, isto é, somos nós que construímos o modelo de educação onde se reflecte todo um sistema de valores, crenças, técnicas e atitudes comportamentais. A sociedade actual é fruto de uma racionalidade instrumental que privilegia a técnica, privando assim o modelo de educação integral. Contrariamente às promessas de uma educação potenciadora de uma sociedade mais evoluída, a educação não tem contribuído para esse desenvolvimento.

Neste trabalho, pretende-se perspectivar diferentes alternativas para a transformação da educação enquanto promotora da evolução da realidade individual e social. Temos consciência de que a realidade se inscreve num processo de evolução permanente e que, por isso, o ser humano não tem de se acomodar passivamente à realidade como ela lhe é apresentada. O Homem tem a possibilidade de contribuir para essa evolução e, através da participação de todos, procura-se atingir uma sociedade mais igualitária e mais justa, isto é, um mundo melhor. Para que tal aconteça, é necessário que se perspectivem percursos alternativos de desenvolvimento da realidade, que se incentivem diferentes visões da mesma, de forma a propiciar uma transformação global que se desenvolva desde o indivíduo até à sociedade como um todo. Neste contexto, é necessário mudanças profundas na forma de pensar a educação, nas atitudes de todos os intervenientes nos actos educativos, famílias, formadores, formandos, nos tempos e nos espaços em que estes actos decorrem. O

actual processo educativo privilegia a vertente cognitiva da educação, relegando para segundo plano áreas fundamentais da vida humana, como a afectividade, a emotividade, as relações interpessoais, etc. O Relatório Faure chama a atenção para a dimensão integral e complexa da dimensão do Homem:

“ tem por objectivo a expansão integral do homem em toda a sua riqueza e na complexidade das suas expressões e compromissos: indivíduo, membro de uma família e duma colectividade, cidadão e produtor, inventor de técnicas e criador de sonhos. [...] Trata-se de não mais adquirir, de maneira exacta, conhecimentos definitivos, mas de se preparar para elaborar, ao longo de toda a vida, um saber em constante evolução e de «aprender a ser» (Faure, 1998:10).

Cada indivíduo é responsável pelo seu projecto educativo. Este constitui-se por um “a fazer” que, embora condicionado pela sociedade e a cultura, não se realiza nunca sem a adesão do sujeito a uma finalidade que entende como desejável. Desta finalidade fazem parte elementos relacionados com a afectividade, a emotividade, os sonhos e os desejos, ou seja, “os interesses” e, simultaneamente, as ferramentas que lhe permitem subsistir no meio natural e social onde habita, as suas “necessidades”. É a junção dos interesses com as necessidades que determinam a adesão dos indivíduos a determinadas finalidades. Ao separar os interesses das necessidades e ao privilegiarmos uns, em detrimento de outros, estamos a cindir a harmonia que é constitutiva do ser humano. Como dissemos, é urgente repensar o projecto educativo de cada um, respondendo aos seus anseios e

aspirações que se não limitam às exigências cognitivas, mas incluem outras áreas mais próximas das dimensões espirituais.

A estética e a arte podem constituir vias para a construção de caminhos alternativos para uma sociedade nova, onde se possa cumprir o Homem. A estética e os valores estéticos não estão isolados mas reflectem as cosmovisões que imperam na realidade social. Como refere Mário Perniola, “no nosso século a estética pretendeu ser muito mais que a teoria filosófica do belo e do bom gosto.” Ao analisarmos as nossas sociedades constatamos que o simulacro, a utopia e o virtual, foram invadindo todas as esferas da nossa vida.

Seguramente há conhecimentos que vão sendo substituídos por outros, mais adaptados às necessidades dos novos contextos sociais e aos interesses individuais. O que entendemos e o que queremos ao falar de Educação? Será a Estética um caminho a explorar?

Ao longo deste trabalho, exploramos os contributos da teoria crítica e da estética para a transformação do processo educativo, nomeadamente no que concerne a educação de adultos, já que esta procura valorizar as experiências individuais no processo de educação.

1 CRITICAL THEORY

O principal objectivo da teoria crítica é a realização da chamada “sociedade racional” através da análise dos seus fenómenos e da possibilidade da sua transformação. No entanto, não nos referimos aqui ao conceito de racionalidade positivista, mas a um conceito de racionalidade muito mais abrangente. Referimo-nos a um tipo de racionalidade emancipatória, na qual as forças críticas ocupam uma posição central. Este conceito de racionalidade já deriva do conceito iluminista de esclarecimento de Kant (Aufklärung). A razão iluminista possuía uma dimensão emancipatória e outra instrumental, estando a segunda ao serviço da primeira. No entanto, segundo vários autores, à medida que o capitalismo e o pensamento científico foram dominando toda a sociedade, a dimensão emancipatória foi-se ofuscando e a dimensão instrumental tornou-se predominante. A razão passou assim a estar subordinada ao progresso, escamoteando-se de todos os âmbitos da vida a imaginação, os sentimentos, a emotividade, a afectividade, a espontaneidade, o poder de crítica do

indivíduo, etc.

O objectivo da teoria crítica é transformar e não apenas descrever a realidade. O envolvimento do sujeito no processo dialéctico causa uma melhor apreensão da realidade e a mudança torna-se possível. Esta mudança conduz à emancipação, já que o processo dialéctico permite que o Homem distinga entre o real e o ideal e se movimente em direcção ao segundo. Como afirma a este respeito Kathy Peca: “...a realidade define-se não só pelo que é mas também pelo que não é. Devido a esta contradição própria da realidade, cria-se uma tensão por estas polaridades ontológicas e , como Adorno (referido por Held, 1980) explicou, esta tensão deve ser resolvida: ‘Compreender e expressar esta contradição é contradizer a realidade. Contradizer a realidade significa não deixar tudo como está’ (p.221).” (Peca, 2000:4¹)

É precisamente para que a sociedade caminhe em direcção a um possível ideal, que a crítica e a reflexão devem ser incentivadas: “Cada coisa, para ser o que é, deve vir a ser o que não é. Essa ânsia de buscar a verdade além dos factos, de denunciar os totalitarismos, estejam eles onde estiverem, de clarificar as trevas da ignorância, da barbárie, do fetiche, da manipulação ideológica, de questionar tudo aquilo que ofusca o poder da consciência, o espaço da liberdade, a afirmação da individualidade e da autonomia do homem, faz parte do coração e do cérebro da Teoria Crítica. E a Razão para preservar sua promessa de criar uma sociedade emancipada e mais justa, ela teria de demonstrar seus poderes de crítica e de negatividade.” (Pucci, 1995:30).

Há um contexto interactivo entre indivíduos e sociedade já que os indivíduos moldam e são moldados pelo mundo social no qual estão inseridos. A essência da teoria crítica consiste em expor o indivíduo à dicotomia entre o real e o ideal. O real é sujeito à crítica de forma a expor as suas contradições. É esta dicotomia entre o real e o ideal, sujeita a reflexão crítica, que faz com que o indivíduo determine que premissas da vida social devem ser transformadas e aja em concordância com essa determinação. A teoria crítica defende assim uma teoria da sociedade aberta e evolutiva, que possibilite a construção de uma sociedade racional, ou seja, que tenha uma natureza prática e motive para a acção, não se situando apenas num plano teórico. Bruno Pucci (1995)

¹ Tradução nossa

considera que as possibilidades da teoria crítica contribuir para a construção de uma teoria pedagógica crítica são muitas, e destaca algumas dimensões que, na sua opinião, constituem contribuições da teoria crítica para a pedagogia crítica. As duas mais pertinentes neste contexto são: 1) a função educativa do reflectir- a necessidade de se incentivar a reflexão crítica foi um dos aspectos mais focados pelos teóricos de Frankfurt e o acto de reflexão deve ser considerado acima de tudo um acto educativo, já que pode conduzir ao esclarecimento; 2) o resgate da formação cultural como postulado pedagógico da emancipação – a teoria crítica problematizou bastante o papel da cultura na sociedade e a sua função legitimadora de desigualdades e dominadora, mas deixou espaço para a constituição de relações de resistência. Através da educação crítica o indivíduo pode identificar até que ponto a cultura na qual foi socializado é marcada por relações de poder e agir no sentido de lutar por uma sociedade mais igualitária.

Segundo a pedagogia crítica, a escola deve ser vista segundo dois prismas bem diferentes: por um lado é um mecanismo de selecção e privilégio das classes mais favorecidas, mas por outro pode contribuir para a habilitação pessoal e social. Fundamental, contudo, é que a escola eleja como sua primeira finalidade a transformação individual e social. Como declara Peter McLaren a este respeito: “A pedagogia crítica é fundamentada na convicção de que a escolarização para a habilitação pessoal e social *precede eticamente* um diploma técnico, sendo este último basicamente relacionado à lógica do mercado (embora deva-se salientar que o desenvolvimento de habilidades, certamente, desempenha um papel importante). A preocupação com a dimensão moral da educação fez com que os teóricos críticos empreendessem uma reconstrução socialmente crítica do que significa ‘ser escolarizado’.” (McLaren, 1977:194). Se a escola é vista não só como um local de socialização ou instrução, mas também como potenciadora da autotransformação, a educação nunca pode ser um processo neutro. Ela tem de defender sempre e em primeiro lugar o seu potencial emancipador. A pedagogia crítica, como qualquer corrente de pensamento, não é uma nem está acabada. Ela deriva da teoria crítica da Escola de Frankfurt, absorve alguns dos seus conceitos fundamentais, mas vai-se transformando e reformulando à medida que vai sendo trabalhada teoricamente por

inúmeros autores. Adoptamos aqui a definição de pedagogia crítica defendida por Fátima Barbosa, isto é, incluímos neste conceito “ todas as correntes pedagógicas que acreditam na possibilidade de uma educação que favoreça a mudança social e a diminuição das desigualdades, sejam elas de género, raça, cultura, posição económica, etc.” (Barbosa, F., 2004:25).

1.1 O Homem como ser inconcluso e a consequente ânsia de se tornar “mais”

Um dos autores que mais se destacou no seio da pedagogia crítica foi indiscutivelmente Paulo Freire. Para este autor, a concepção problematizadora da educação assenta num princípio fundamental: os homens são seres inconclusos e têm consciência da sua inconclusão. Esta concepção, parte assim da historicidade dos homens e faz-se revolucionária, já que vivendo numa realidade histórica ela própria está inacabada. Assim, o Homem não tem de aceitar um futuro pré-determinado, mas criá-lo e lutar pelo futuro que deseja na/para a sua condição histórica. Os seres humanos são, deste modo, “projectos” de si mesmos e constroem o seu próprio futuro. O ponto de partida para a transformação, para o futuro, está nos homens e na sua consciência enquanto seres inacabados que se encontram inseridos numa determinada realidade- aqui e agora. Só através desta percepção e da reflexão sobre ela, podem continuar a crescer: “É esta crença na inconclusão do Homem que lhe dá esperança e força para procurar ser mais : “A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento” (Freire,1996: 57). A crença na inconclusão do ser humano torna também mais forte a crença na educação ao longo da vida. Se o Homem é um ser inconcluso, ele não termina a sua formação/ educação em determinada altura. Ele está sempre formando-se, educando-se, pelo que a educação deve ser algo permanente em sua vida.

Para que o indivíduo tenha a oportunidade de poder ser “mais”, a educação deve constituir-se como uma prática de liberdade e contribuir para a transformação individual e social.

1.2 Diferentes formas de conhecimento da realidade

Também para Habermas, um dos grandes representantes da teoria crítica, a racionalidade não possui apenas uma dimensão técnica/ instrumental, mas também uma dimensão comunicativa, através da qual se poderá reaver o projecto de modernidade. Ao longo das suas obras, Habermas procura mostrar que a ciência “além de não ser o único conhecimento com validade no contexto das acções humanas, não é capaz de definir e justificar as normas que devem julgar qualquer saber.” (Mühl, 1997:247). Uma das problemáticas mais abordadas por Habermas é sem dúvida o conceito de racionalidade, o qual se divide em duas dimensões: a racionalidade instrumental e a racionalidade comunicativa. Segundo este autor, é necessária uma reconstrução da teoria crítica da sociedade, já que a racionalidade instrumental tomou controlo de todas as dimensões da mesma. Para tentar contrariar esta tendência, Habermas desenvolve um conceito mais alargado de racionalidade, ao qual dá o nome de racionalidade comunicativa. Para Habermas, os diferentes tipos de racionalidade derivam de diferentes tipos de interesses. São estes interesses que geram e guiam a nossa compreensão da realidade. Assim, o autor distingue três tipos de interesses: o interesse técnico, o interesse prático e o interesse emancipatório. Estes três tipos de interesse estão relacionados com três dimensões da vida humana, tais como o trabalho (mundo objectivo), a interacção (mundo social), e a individualidade (mundo subjectivo) que correspondem a diferentes formas de conhecer a realidade. A necessidade de um novo conceito de racionalidade, surge da impossibilidade de analisar o mundo individual e o mundo social através da racionalidade instrumental sem causar graves implicações na liberdade, já que estes não podem ser considerados realidades objectivas. Assim, as acções empreendidas nestas duas realidades não podem ter sempre como objectivo o sucesso, mas sim, também, o entendimento e o desenvolvimento pessoal e social. Segundo Habermas, quando uma acção visa o entendimento, estamos perante uma acção comunicativa, a qual o autor define como “...uma interacção simbolicamente mediada. Ela orienta-se segundo normas de vigência obrigatória que definem as expectativas recíprocas de comportamento e que têm de ser entendidas e reconhecidas, pelo menos, por dois sujeitos agentes.” (Habermas,

1987:57). A racionalidade comunicativa funda-se na intersubjectividade e visa o entendimento entre sujeitos e o consenso sempre que estes se deparam com um determinado problema. Como afirma Eldon Mühl (1997: 249) “A linguagem é o elemento mediador de sujeitos em entendimento diante da diversidade”. Esta linguagem terá de abraçar obrigatoriamente as três dimensões que abordamos anteriormente. Por outro lado, este conceito de “linguagem” é muito mais vasto que a linguagem verbal. É uma linguagem que não depende apenas da palavra, mas usa também expressões corporais, cores, formas, volumes, sinais, sons, cheiros, paladares, etc... , já que todas estas dimensões permitem a interacção com os outros e com o mundo.

O fenómeno educativo, enquanto fenómeno humano e social, não pode ser controlado através da aplicação de regras técnicas gerais, já que o comportamento humano não é previsível ou explicável como acontece no mundo físico. O fenómeno educativo necessita do dinamismo e participação activa e constante de todos os seus intervenientes. Ao tratarmos este fenómeno como mero processo instrumental, poderemos resolver alguns problemas, mas não os conseguiremos explicar nem fundamentar a sua razão de ser. A racionalidade instrumental é assim aconselhável em determinadas situações de cariz mais técnico. O grande perigo é querer transformá-la no único modelo de análise e acção sobre a realidade. A racionalidade comunicativa permite assim a interacção livre entre os indivíduos, a partilha de experiências, o conhecimento de várias visões do mundo e a renovação dessas mesmas visões.

O enriquecimento proporcionado pela troca de saberes, a exposição livre de argumentos e procura de entendimento e consenso, contribuem também inequivocamente para o desenvolvimento da identidade do indivíduo, já que as suas visões do mundo são constantemente analisadas e renovadas na interacção com os outros. A teoria habermasiana de racionalidade comunicativa repercute-se a nível educativo na criação de ambientes de estudo democráticos, onde todos podem e devem participar, expondo livremente os seus argumentos e discutindo racionalmente com os outros até chegarem a um consenso. Promove a troca de saberes e a prática de reflexão entre os indivíduos, pontos fundamentais em educação e, principalmente, em educação de adultos, na qual os

intervenientes no processo possuem toda uma bagagem experiencial e vivencial, propícia ao desenvolvimento da intersubjectividade.

A racionalidade comunicativa permite a passagem da subjectividade à intersubjectividade através da “linguagem”. Através da intersubjectividade surge uma subjectividade renovada, que contribui também para a formação do sujeito já que ele se vai constituindo num processo dialógico na busca do entendimento. A racionalidade comunicativa exige que se reafirme a formação do sujeito como tarefa básica da educação, isto é, a formação de um sujeito que tenha a capacidade de interagir e agir autonomamente. Por fim, a racionalidade comunicativa contribui para a emancipação do sujeito na medida em que tem por objectivo o entendimento e desenvolve-se num espaço onde todos têm a mesma liberdade para exprimir a sua opinião, discutir e criticar.

2 ESTÉTICA E EDUCAÇÃO

Ao reflectirmos sobre a estética e a educação não pretendemos de modo algum construir uma teoria ou uma história da estética mas, antes, abordá-la como possibilidade de emergência de novos itinerários para a educação. A vida humana não se esgota em problemas meramente materiais, sejam eles de carácter biofisiológicos, sociais ou económicos, mas implica uma teleologia, a afirmação de um fim, geral e universal, o entendimento do sentido da vida. Esta constitui-se como projecto, como caminho a percorrer por cada um dos indivíduos, não existindo ideais pré-estabelecidos e definidas *a priori* por nenhuma entidade. Já vai longe o tempo em que se atribuía aos deuses, ou ao destino, o sentido da vida.

Um determinado projecto educativo tem de ter presente o *sentido* desse projecto, “ não se pode de facto discutir sobre pedagogia sem ter assumido uma determinada ideia de homem” (Wojnar, 1990:47) e que tipo de homem se pretende formar.

Tradicionalmente a estética era entendida como uma teoria do belo e do bom gosto, buscando uma harmonia do sentir, como acontecia na estética de Kant e Hegel. Actualmente, a estética surge como uma possibilidade de compreender não só o sentido de um projecto educativo, mas também de onde devemos partir e quais os elementos que devemos enfatizar ao longo

desse projecto.

A educação estética, parte da sensibilidade, parte do sentir para encontrar um sentido.... O “sentido” pode significar simultaneamente aquilo que nos afectou, o que experimentamos e ao qual atribuímos um significado e, também, um movimento, uma direcção! O sentido que atribuímos à estética alterou-se profundamente relativamente às épocas anteriores. Na actualidade a estética invade todos os âmbitos da vida: “...ela estabeleceu e manteve uma relação de cumplicidade com a literatura, com as artes figurativas, com a música, (...); por outro lado, sentiu-se envolvida na gestão institucional, na exposição, na organização e na comunicação dos produtos artísticos e culturais. Ela confrontou-se com os grandes problemas da vida individual e colectiva, interrogou-se sobre o sentido da existência, promoveu ousadas utopias sociais e sentiu-se envolvida nos aspectos da vida quotidiana, (...) debruçou-se sobre questões religiosas e teleológicas (...) com a moral e a economia, (...) com as ciências humanas e até mesmo com as ciências naturais, físicas e matemáticas.” (Perniola, 1998: 9).

Tendo constituído todos estes campos como objecto da sua reflexão, a estética tornou-se numa abordagem incontornável para uma educação que se pretende crítica e emancipatória. É, talvez, a partir da sensibilidade, onde a estética vai buscar o seu nome, *aisthesis*, que podemos construir um projecto epistemológico, um projecto antropológico e um projecto ético, indispensáveis a uma educação integral do homem. Partindo da sensibilidade, a estética permite projectos de formação do homem integral ou seja, através da educação estética pode cumprir-se o ideal da *paideia* grega. Tendo por base a educação dos sentidos, a estética parte da experiência humana e convida-nos a reflectir sobre as possibilidades que se abrem nesse processo de formação. Toda a educação pressupõe uma antropologia, sem conhecermos o homem, as suas possibilidades e aptidões, não podemos elaborar um projecto educativo válido. Desenvolver a capacidade de perceber e de sentir é o primeiro passo para a construção de uma antropologia estética. Olhar atentamente o mundo objectivo (a realidade exterior, as coisas), o mundo social (a forma como nos organizamos e relacionamos), e o mundo subjectivo (o nosso mundo interior, muitas vezes inconsciente), é a melhor forma de fruir a realidade.

A contemplação estética é um processo complexo mas de extrema importância para a

educação. Este conceito implica desenvolvimento dos sentidos, capacidade de atenção, agudeza de espírito, suspeita e aceitação, permitindo a “determinação última de toda a criatura racional é a unidade absoluta, a constante identidade e harmonia” (Fichte, 1913:236) é um momento de ataraxia, de suspensão da razão. O homem é o único ser com capacidade de se deslumbrar, e não podemos esquecer que foi através desta capacidade que surgiu toda a cultura. É a partir desta experiência contemplativa, essencialmente estética, que podemos ter uma percepção mais intensa dos contextos objectivos e subjectivos.

Partindo da recepção dos dados sensíveis, e do estado de “semi-dormência” que a contemplação implica, activam-se em nós outras sensações, imagens inconscientes que, através desta experiência contemplativa se tornam possibilidades. Segue-se um processo em que o entendimento se une à sensibilidade e dá lugar ao conhecimento.

Este conhecimento estético é um conhecimento próprio, “o jogo estético é um acto de liberdade espiritual” (Roura-Parella, 1945:9) que leva a intuir novas formas de ser e de agir, novas percepções da realidade.

A compreensão do *sentido* do vivido ancora-se na experiência estética que integra a formação o projecto vital, o projecto de cidadania e o projecto místico, contemplando assim todas as dimensões do homem.

3 EDUCAÇÃO DE ADULTOS, TEORIA CRÍTICA E ESTÉTICA

Ao pensarmos a educação de adultos temos consciência de que a teoria crítica e a estética nos fornecem vias alternativas de construção do projecto educativo, nomeadamente através do incentivo à reflexão crítica, da relação dialógica, do envolvimento activo dos sujeitos no seu projecto educativo, e da promoção da transformação individual e da autonomia.

3.1 O incentivo à reflexão crítica

A importância de se incentivar o espírito crítico dos educandos é um tema recorrente em vários autores. Segundo Freire, a educação só poderá contribuir para a emancipação e a transformação social se o indivíduo tiver oportunidade de desenvolver

uma atitude crítica relativamente a tudo o que o rodeia. A realidade não pode desta forma ser transmitida como estando acabada, mas em permanente transformação. É importante que o sujeito tenha consciência de que tem um papel activo na transformação da realidade, já que só assim terá consciência de que vale a pena analisá-la e reflectir sobre ela, de forma a poder transformá-la. Numa educação emancipatória, a realidade que nos rodeia deve ser o primeiro objecto de discussão e análise. Só através da reflexão crítica é que o indivíduo pode tomar consciência de que há formas alternativas de realidade para além daquela segundo a qual foi socializado. É reflectindo criticamente sobre o real e as suas imperfeições, que podemos caracterizar um mundo ideal e desenvolver uma acção que caminhe nesse sentido.

A racionalidade comunicativa de Habermas deriva dos interesses prático e emancipatório, estando este último directamente relacionado com a necessidade do indivíduo se tornar auto-reflexivo de forma a poder analisar criticamente a realidade em que vive e questionar até que ponto esta se pode tornar melhor. A racionalidade comunicativa baseia-se na ideia de que o indivíduo deve passar por um processo de reflexão crítica, de forma a tornar-se consciente das distorções da realidade perpetuadas pela sociedade e cultura. Tal nunca será possível através do modelo de educação tradicional. Neste caso, o conhecimento é comunicado, sem permitir qualquer hipótese de se questionar e reflectir sobre o mesmo e o seu uso na sociedade. O conhecimento é transmitido como algo estático, que não sofre evolução, ou que pelo menos essa evolução não depende ou não pertence ao domínio e responsabilidade dos alunos. Deste modo, qualquer acto educativo deve permitir que o indivíduo se torne sujeito da sua própria aprendizagem, isto é, que avalie criticamente por si mesmo o que lhe é comunicado e que tenha oportunidade de se manifestar livremente a esse respeito, estando acima de tudo consciente de que tem um papel activo na construção da sua própria realidade.

Através da estética acedemos a uma determinada forma de compreender e interpretar o mundo. Para além desta dimensão hermenêutica, ela possui uma dimensão prospectiva que permite recriar esse mesmo mundo. Esta é talvez a dimensão mais importante para a educação, a possibilidade de visualizar alternativas para o mundo que temos. Segundo Langer a estética

permite um conhecimento simultaneamente significativo e significante. Ela significa através do conhecimento do símbolo, das metáforas, dos silêncios, dos ritmos...dos sonhos e das paixões. A sua função é de procura e desvelamento do real. Por outro lado, ela é significante ao permitir (re)pensar e (re)criar coisas novas e, neste sentido, experienciar novos sentidos para as nossas vidas (cf.. Langer 1935).

A estética possibilita o conhecimento do mundo (objectivo, social e subjectivo), a partir dos dados dos sentidos. **Penso que tudo começa e acaba no corpo!** É através dele que as sensações são “interiorizadas” e “activadas” na contemplação o que possibilita a criação de formas diferentes de saber a realidade. Conhecer esteticamente implica a união da sensibilidade e do intelecto. Através da contemplação estética, iniciamos uma exploração activa, que parte da sensibilidade e propicia uma forma de ver racionalmente diferente, uma vez que sintetiza o que se vê com o que se esperava ver. É aqui que radica a função prospectiva implícita no conhecimento estético.

3.2 A relação dialógica

A reflexão crítica desenvolvida pelo indivíduo deve ser partilhada. Só assim o indivíduo pode contrastar a sua visão do mundo com as visões dos outros e perceber até que ponto a sua visão da realidade é limitada ou enviesada. Nesta perspectiva, o diálogo é essencial na construção de uma pedagogia crítica de educação de adultos. O modelo tradicional de educação, onde o professor ocupa um papel central, não faz qualquer sentido neste tipo de educação. O diálogo exige uma situação de igualdade, onde se reconhece que tanto professor como alunos estão em constante desenvolvimento e aprendem uns com os outros. O professor age assim como facilitador da aprendizagem, mas o papel central deve ser ocupado pelo adulto que se torna assim sujeito da sua própria formação. Sem diálogo, não há uma verdadeira comunicação, mas pura e simplesmente transmissão. Através do diálogo, podem ser conhecidas e debatidas várias perspectivas da realidade, o que permite não só uma visão mais rica da mesma, como também uma comparação entre a forma como a realidade se apresenta e a distância desta relativamente a uma visão ideal da mesma.

A procura do sentido da vida é parte integrante da estética. Descobrir, criar e

expressar no “eu” e nos “outros” é, muitas vezes, uma experiência induzida através da estética. A estética dilui as fronteiras do ser e do não ser, do verdadeiro e do falso e nada nos diz sobre o dever ser. No entanto, é através do jogo estético, que é um acto de liberdade individual, que se tornam compreensíveis os símbolos. A formação do olhar exterior é, simultaneamente, a formação da interioridade do homem. Através da sensibilidade construímos a nossa individualidade, projectamos e conformamos os nossos ideais mas, como dissemos anteriormente, na avaliação que fazemos dos dados sensíveis estão já presentes os outros e o mundo. Neste sentido, os valores estéticos possibilitam e promovem a compreensão e o respeito pela diferença, a tolerância, a participação e a solidariedade.

3.3 O envolvimento activo dos sujeitos no seu projecto educativo

Para que o indivíduo supere a sua condição de objecto e passe a ser sujeito da sua própria educação, é essencial que lhe seja dada a oportunidade de se envolver activamente no seu próprio processo de formação.

Tal implica que o aluno se torne um interveniente activo e decisivo na definição do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem no qual está envolvido. O envolvimento activo do aluno implica desta forma que o mesmo possa exprimir a sua opinião relativamente aos fins educacionais do processo, métodos de avaliação e definição dos programas de estudo de acordo com os seus interesses e necessidades, assim como a valorização e aproveitamento do “saber de experiência feito” do aluno na prática pedagógica.

A felicidade e o bem-estar dependem da possibilidade de realização dos interesses de todos os indivíduos. No entanto, estes interesses só podem ser realizados através das interacções que estabelecemos com o mundo, com os outros e com nós mesmos, o que quer dizer que o processo educativo não é individual (embora deva partir do indivíduo) nem independente (necessita do mundo e dos outros), mas realiza-se em comunidade. Socorremo-nos do pensamento de Marcuse para ilustrar a mudança antropológica necessária: “Se Prometeu é o herói cultural do esforço penoso, da produtividade e do progresso através da repressão, os símbolos de uma outra realidade têm de se procurar no pólo oposto. Orfeu e Narciso representam

uma realidade muito diferente. Não se converteram nos heróis culturais do mundo ocidental: a sua imagem é de alegria e de plenitude; a voz que não comanda, mas que canta.” (Marcuse, H., 1968^a:165).

A estética aplicada à educação pode contribuir para a construção deste desiderato, um homem livre, alegre, prazenteiro, de bem consigo, com os outros e com o mundo.

3.4 A promoção da transformação individual e da autonomia

Para que haja um desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, é essencial que esse desenvolvimento se potencie em primeiro lugar a título individual. Só desenvolvendo o pensamento autónomo do indivíduo e inculcando a ideia de que todas as visões da realidade devem ser respeitadas, é que o sujeito pode tomar consciência de que tanto ele como o mundo que o rodeia estão em constante formação e vai procurar sempre ser mais, isto é, transformar-se e, por consequência, transformar a realidade onde está inserido.

A vivência estética permite a construção de um projecto educativo alicerçado na própria vida dos indivíduos, cuja finalidade é aprender a sentir e a procurar a poesia que faz vibrar a alma. Ao passarmos por diferentes experiências, adquirirmos uma flexibilidade, a que poderemos chamar de estética, perante o mundo e os outros, a ser artistas da nossa própria vida. O projecto de vida assente na estética é um projecto de auto-formação do homem e do cidadão, construído a partir do conhecimento de cada um, que não pode ser efectuado sem a colaboração dos outros e do mundo. Estamos, deste modo, perante um conhecimento diferente, marcado pela sensibilidade e pelo prazer, que se constitui como alternativa ao império do conhecimento científico nos nossos sistemas educativos.

Não se trata de pura e simplesmente substituir o conhecimento científico, indispensável ao conhecimento do mundo objectivo, mas de considerar outro tipo de conhecimento. Sendo o conhecimento estético, um conhecimento desinteressado por excelência abre novas perspectivas para o desenvolvimento do homem e da sociedade.

CONCLUSION

Os princípios enunciados devem assumir-se como primordiais numa pedagogia de adultos crítica. Numa educação desta natureza, o adulto carrega uma bagagem de experiências e vivências, que deve ser aproveitada e valorizada na construção do seu projecto educativo. A experiência do adulto pode permitir uma reflexão sobre o passado através da qual se podem perspectivar alternativas de futuro. O adulto é fruto da sua experiência, autónomo e independente, pelo que o seu projecto educativo deve procurar atender não só às suas necessidades, como também aos seus interesses. Assim, a sua aprendizagem não pode estar limitada apenas a uma vertente técnica e cognitiva, mas deve incluir também o desenvolvimento da sua sensibilidade, flexibilidade perante diferentes visões do mundo. Não se coloca em causa o conhecimento científico nem tão pouco a sua importância. Considera-se apenas que a verdadeira educação do Homem deve integrar também outro tipo de conhecimento, que valorize outros planos fundamentais do desenvolvimento humano, como a afectividade, a emotividade, a sensibilidade, etc. É na constituição deste modelo de educação integral do Homem, que a estética e a teoria crítica podem ocupar um papel central. Da mesma forma que um mesmo quadro pode suscitar as mais diversas interpretações, também a educação deve ser flexível, integradora da diversidade e potenciadora de diferentes perspectivas de realidade. Só assim se poderá “cumprir” o Homem e contribuir para uma educação verdadeiramente crítica e emancipatória, uma educação para a paz.

REFERENCES

- [1] J.S. Bridle, “Probabilistic Interpretation of Feedforward Classification Network Outputs, with Relationships to Statistical Pattern Recognition,” *Neurocomputing—Algorithms, Architectures and Applications*, F. Fogelman-Soulie and J. Herault, eds., NATO ASI Series F68, Berlin: Springer-Verlag, pp. 227-236, 1989. (Book style with paper title and editor)
- [2] W.-K. Chen, *Linear Networks and Systems*. Belmont, Calif.: Wadsworth, pp. 123-135, 1993. (Book style)
- [3] H. Poor, “A Hypertext History of Multiuser Dimensions,” *MUD History*, <http://www.ccs.neu.edu/home/pb/mud-history.html>. 1986. (URL link *include year)
- [4] K. Elissa, “An Overview of Decision Theory,” unpublished. (Unpublished manuscript)
- [5] R. Nicole, “The Last Word on Decision Theory,” *J. Computer Vision*, submitted for publication. (Pending publication)

- [6] C. J. Kaufman, Rocky Mountain Research Laboratories, Boulder, Colo., personal communication, 1992. (Personal communication)
- [7] Y. Yorozu, M. Hirano, K. Oka, and Y. Tagawa, "Electron Spectroscopy Studies on Magneto-Optical Media and Plastic Substrate Interface," *IEEE Trans. Magnetics*, vol. 2, pp. 740-741, Aug. 1987. (IEEE Transactions)
- [8] S.P. Bingulac, "On the Compatibility of Adaptive Controllers," *Proc. Fourth Ann. Allerton Conf. Circuits and Systems Theory*, pp. 8-16, 1994. (Conference proceedings)
- [9] J. MacQueen, "Some Methods for Classification Analysis of Multivariate Observations," *Proc. Fifth Berkeley Symp. Math. Statistics and Probability*, pp. 281-297, 1967. (Conference proceedings)
- [10] J. Williams, "Narrow-Band Analyzer," PhD dissertation, Dept. of Electrical Eng., Harvard Univ., Cambridge, Mass., 1993. (Thesis or dissertation)
- [11] E.E. Reber, R.L. Michell, and C.J. Carter, "Oxygen Absorption in the Earth's Atmosphere," Technical Report TR-0200 (420-46)-3, Aerospace Corp., Los Angeles, Calif., Nov. 1988. (Technical report with report number)
- [12] L. Hubert and P. Arabie, "Comparing Partitions," *J. Classification*, vol. 2, no. 4, pp. 193-218, Apr. 1985. (Journal or magazine citation)
- [13] R.J. Vidmar, "On the Use of Atmospheric Plasmas as Electromagnetic Reflectors," *IEEE Trans. Plasma Science*, vol. 21, no. 3, pp. 876-880, available at

<http://www.halcyon.com/pub/journals/21ps03-vidmar>, Aug. 1992. (URL for Transaction, journal, or magazine)

First A. Author Biographies should be limited to one paragraph consisting of the following: sequentially ordered list of degrees, including years achieved; sequentially ordered places of employ concluding with current employment; association with any official journals or conferences; major professional and/or academic achievements, i.e., best paper awards, research grants, etc.; any publication information (number of papers and titles of books published); current research interests; association with any professional associations.

Second B. Author biography appears here. Degrees achieved followed by current employment are listed, plus any major academic achievements.

Third C. Author biography appears here. Degrees achieved followed by current employment are listed, plus any major academic achievements.

If a photograph is provided, the biography will be indented around it. The photograph is placed at the top left of the biography. Personal hobbies will be deleted from the biography.