Itinerários de Filosofia da Educação

Nº 3 MAIO 2006

Da necessidade de uma educação estética: contributo para uma nova abordagem existencial

Artur Manso
Universidade do Minho

Mais do que sábio importa ser justo e honesto
Delfim Santos

A dualidade da arte é uma consequência fatal da dualidade do homem. Considerai, se quiserdes, a parte eternamente subsistente como a alma da arte, e o elemento variável como o seu corpo.
Baudelaire

1. A presente reflexão pretende ser um contributo no sentido de mostrar que o investimento educativo na dimensão estética do ser humano é cada vez mais urgente na sociedade ocidental contemporânea, pois acreditamos que esta forma de proceder, poderá redireccionar os indivíduos para uma atitude ética de liberdade responsável e respeito mútuo, que tão desvalorizada se encontra na contemporaneidade.

O percurso que iremos propor assentará nos paradigmas da sociedade ocidental e na respectiva mutação dos valores que tem vindo a conhecer no sentido de perceber, em diálogo como a tradição, como os elementos dessa sociedade se têm posicionado na apreciação ética e estética da existência.

Se pensarmos a ética como a reflexão sobre a acção moral e a moral como as regras que orientam a acção entre os indivíduos, facilmente constatamos que só no mundo dos homens se pode falar de moral por esta pressupor sempre uma liberdade esclarecida e uma clara consciência da acção praticada. A ética é uma tentativa de regular o que é, mediante uma reflexão privile-

giada sobre o que deveria ser. Os vários significados que lhe são atribuídos levam a entendê-la como *costume*, *uso*, *maneira de proceder*, *morada habitual*, *maneira de ser*... (cf., por exemplo, Cabral, 1990: 334). Só ao homem é dada a possibilidade de estabelecer roturas e diferenças em tudo aquilo que, naturalmente, se lhe apresenta de forma indistinta. O seu desejo de posse e fruição, associado à raridade de algumas coisas naturais, como por exemplo os diamantes e o ouro, tornaram a vida em sociedade uma luta constante por esses bens que todos desejam, mas só alguns conseguem ter. A consequência é óbvia: o indivíduo quis para si, desde sempre, cada vez mais coisas das que são consideradas valiosas.

Para limitar o individualismo reinante, a sociedade recorreu, primeiro, ao poder transcendente, como nos é narrado no episódio de Abel e Caim pela tradição judaico-cristã, e a seguir ao autoritarismo racional, de que é exemplo, na mesma tradição, o episódio da justiça de Salomão. Com estas e com outras maneiras de proceder foram-se estabelecendo algumas normas para limitar o egoísmo congénito dos indivíduos, moldando-os, apesar das suas ambições, a uma norma social comum e universal que a sociedade escolhe e impõe como sendo a melhor para todos.

Com o decorrer dos tempos, pelo poder de complexificar que é dado à razão humana «apareceram, e ainda aparecem, muitos "tratados de valores", que pretendem projectar uma imagem do universo, com níveis de perfeição e de preferência quase exaustivos. O ponto de partida ou fundamento desses esquemas altera toda a construção. Basta referir o materialismo e espiritualismo, o pragmatismo e essencialismo como exemplos: a matéria, o espírito, a utilidade, a perfeição intrínseca e misteriosa... são pressupostos como o valor máximo, o critério de validação de todo o sistema» (Veiga, 2005: 161).

Em poema, António Gedeão, que também foi educador, já fixou a dificuldade em entender ou perceber a complexidade de ser homem:

> «Inútil definir este animal aflito
> nem palavras, nem cinzéis,
> nem acordes,
> nem pincéis
> são gargantas deste grito.
> Universo em expansão.
> Pincelada de Zarcão
> desde mais infinito a menos infinito».

Assim sempre foi o homem, não infinito, mas indefinido.

O medo, a falta de esclarecimento e a ignorância a que desde sempre a maioria dos indivíduos tem sido votada fomentou e solidificou, durante anos, a crença numa transcendência como suporte dos valores ético-morais, que se iam impondo como leis únicas e eternas e por se sustentarem num campo supra-individual eram acolhidas como igualizadoras. O forte poder da Igreja católica e o desprezo que esta doutrina fomentava pelos bens terrenos ia dando consistência a uma moral do dever, onde cada qual não só tinha o seu lugar definido, como também lhe competia zelar integralmente, com mais ou menos sacrifícios, por todos aqueles que estivessem à sua responsabilidade.

De crise em crise os tempos foram passando. A sociedade viu aumentar cada vez mais o poder reivindicador dos homens em prol de uma vida mais humana e de uma possibilidade de entendimento absoluto e harmonioso de todos os existentes.

Os pensadores do humanismo renascentista não se coibiram de chamar a atenção para a dignificação da vida humana a partir da sua própria especificidade e não sob o domínio de qualquer transcendência. Os modelos teleológicos que suportavam a acção moral, com o advento da mentalidade iluminista, começaram, a partir do século XVIII, a ser substituídos por modelos formais ou deontológicos, de que é exemplo máximo a ética de Kant, tal como se encontra formulada na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (1785) e na *Crítica da Razão Prática* (1788). Este sistema ético foi elaborado a partir das meditações que o filósofo alemão foi produzindo para responder à celebre pergunta «Que devo fazer?». A resposta deixou-a expressa no seguinte postulado: «Age de tal modo que a máxima da tua vontade possa valer sempre ao mesmo tempo como princípio de uma legislação universal». Desta forma, pela pena de um pensador eminentemente racionalista, estabeleceu-se uma moral do rigor onde o homem passou a assumir, em simultâneo, o papel de legislador e dono de si mesmo.

Mantendo-se na esfera do meramente racional, Kant apresentou como norma da moral apenas e só o cumprimento da lei. O homem pensado por este filósofo tem a virtude de nunca ser encarado como um meio para algo, mas sim como um fim em si mesmo. Kant combateu o absolutismo com a finalidade de evitar o totalitarismo e de garantir a todos os mesmos direitos e as mesmas liberdades. Mas este defensor do ideário das luzes não se esqueceu de estabelecer os limites entre a legalidade e a moralidade. Ou seja, nas constituições de

tipo positivista, nem todos os princípios legais são morais e nem toda a moral é legal. O que poderá levar a conflitos de vária ordem, uma vez que, do ponto de vista das motivações de cada um, não há maneira de decidir se uma pessoa agiu bem, ou se essa acção se lhe impôs por medo de ser penalizada, como também, racionalmente, é impossível perceber se um indivíduo que, em consciência, comete um ilícito com propósitos altruístas ou de sobrevivência, e em consequência, de uma forma mais ou menos dura, será legalmente punido.

Os iluministas, fazendo justiça a todo o progresso humano a que se estava a assistir, propuseram-se «iluminar» a vida quotidiana pelo poder totalitário da razão e para tanto abriram uma guerra, por vezes cerrada, a qualquer projecto existencial baseado, ainda que remotamente, na consideração do poder da transcendência na vida quotidiana dos indivíduos. Os progressos da ciência eram enormes. O mundo estava a prosperar após uma profunda reviravolta para a qual muito tinham contribuído os descobrimentos. Na comunidade dos homens havia a convicção de que só faltava, como continua a faltar, conseguir a felicidade e a imortalidade.

Os indivíduos, mesmo com tanta prosperidade, continuaram a ser egoístas e a desrespeitar as normas universais a que se deveriam submeter. Em consequência, como a bondade humana se ia revelando um princípio sem fundamento, os seus teóricos começaram a elaborar uma série de princípios universais compendiados em Cartas, com a finalidade de substituir a velha ordem teocêntrica por uma nova organização social exclusivamente antropocêntrica. Daí para cá, nunca mais parou a capacidade humana de erigir Declarações no sentido de se garantirem a todos os indivíduos uma série de direitos básicos e universais, sob a tutela de uma norma comum. Deste estado de coisas temos vários exemplos: Declaração Inglesa de Direitos de 1689; Declaração de Direitos de Virgínia de 1776; Declaração dos Direitos e Garantias da Constituição Federal Norte Americana de 1787; Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789; Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão da Constituição Francesa de 1795; Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, que, com o decorrer do tempo, têm vindo a acentuar a universalidade da acção humana e a perenidade de alguns valores essenciais. Ante tantas declarações e cartas, as gerações mais novas têm vindo a relativizar a responsabilidade individual.

O que realmente é importante e pode servir de norma igualizadora à vida dos indivíduos e dos grupos tem que ter um suporte no domínio do ideal e tem que se apresentar de forma universalmente válida. Não basta dize-

rem-nos que os valores universais doravante são da responsabilidade de cada um. É necessário fazer com que os indivíduos percebam que estes valores só podem ser universais se forem vividos de forma autêntica. Eles não podem ser acatados apenas por medo das sanções que a sua não observância pode trazer. A laicização dos valores fundamentais nem os melhorou nem os piorou. Nas palavras de Luc Ferry: «O que é propriamente inédito no humanismo não são os valores que promove: não houve necessidade de esperar por Kant ou Bentham para aprendermos que não se deve mentir, violar, trair, ou procurar sistematicamente fazer mal aos vizinhos [...] os valores fundamentais do mundo moderno não têm nada de original... nem de muito moderno. O que é novo, em contrapartida, é o facto de eles serem pensados a partir do homem e não deduzidos de uma revelação que o precede e o engloba» (Ferry, 1997: 36).

A vida do homem em sociedade não pode estar isenta de princípios e estes têm de ter um suporte viável em algum lado. Nietzsche, que tanto combateu a assunção do racionalismo intelectualista que na sua época se elegia como o legítimo fautor das normas humanas, embora tenha desembocado no niilismo, nunca desistiu de procurar um sólido ancoradouro para os novos valores que pensava poderem destronar os valores clássicos e decadentes. Foi pela boca de um louco insensato que nos disse com extrema lucidez: «Nunca ouviram falar do louco que acendia uma lanterna em pleno dia e desatava a correr pela praça pública gritando sem cessar: Procuro Deus! Procuro Deus! Mas como havia ali muitos daqueles que não acreditavam em Deus, o seu grito provocou grande riso [...] Para onde foi Deus?, exclamou, é o que lhes vou dizer. *Matámo-lo*... Vocês e eu [...] Mas como fizemos isso? Como conseguimos esvaziar o mar? Quem nos deu uma esponja para apagar o horizonte inteiro? Que fizemos quando desprendemos a corrente que ligava esta terra ao sol? Para onde vai ela agora? Para onde vamos nós próprios, longe de todos os sóis? Não estaremos incessantemente a cair?», (Nietzsche, 1977: 143-144). E as interrogações prolongam-se rumo ao vazio ou ao nada.

Os tempos continuaram e em 11 de Setembro de 2001, em Nova Iorque, um dos espaços mais cosmopolitas e tolerantes do mundo, apesar do ambiente de maior tolerância religiosa em que se ia vivendo, em nome de um Deus, que qualquer que Ele seja é sempre de paz, foi atacado, um espaço público que se sabia povoado por indivíduos indefesos, usando, espante-se, como armas, outros indivíduos que, pensando engrandecer o seu Deus, são ensinados a distinguir entre uns e os outros, entre os bons e os maus. A gravidade da situação

acentua-se quando se justifica tamanho absurdo com o recurso à transcendência e o fundamento num Deus que deveria suportar a universalidade dos valores e com eles da vida. Ao proceder desta forma, os fundamentalistas de todas as religiões propõem-se combater o materialismo da vida ocidental, ignorando a amplitude das palavras de Simone Weil: «... a verdade essencial relativa a Deus é que Ele é bom. Acreditar que Deus pode ordenar aos homens actos horrendos, de injustiça e de crueldade, é a maior injustiça que podemos cometer a seu respeito».

2. Como encarar então as novas valorações no mundo contemporâneo em diálogo intergeracional e intercultural, quando os adultos já são em larga maioria minimamente escolarizados, mas ainda viveram o peso do dever, e as novas gerações mais permissivas que, na generalidade, apenas conhecem o culto do efémero? As gerações mais velhas foram educadas nos valores do trabalho, da produção, da disciplina, do futuro, da seriedade, da objectividade e agora vêem-se confrontadas com uma geração que ajudaram a criar, que orienta a sua conduta para o lazer, para o consumo, para a flexibilidade, para o presente, para a frivolidade, para o desejo, para o prazer.

O conflito tem necessariamente que surgir, mas nunca a vida em sociedade deixou de ser conflituosa e cruel, como muito bem aparece relatado nos mitos fundadores da civilização ocidental. O que é específico do nosso tempo é a falta de responsabilidade das gerações mais novas e a falta de autoridade das gerações mais velhas. A globalização parece que absorve os mais novos e os torna amorfos, sem reacção ao quotidiano. Os projectos de futuro esvaem-se nas grandes superfícies comerciais e na realidade virtual criada propositadamente para não os deixar exercer de forma crítica e meditada o seu pensamento. Alguma coisa há-de ser, ainda que se não saiba bem o quê. O ter despojou o ser e o gozo intenso do presente absorve os meninos e as meninas numa espécie de ilusão permanente e rendição incondicional às marcas que a publicidade vai impondo, não deixando qualquer possibilidade de sobrevivência para quem quiser ser diferente. Há por isso quem pense que «o que nos falta não é a recomposição da família, mas a educação cívica. E não é a religião, mas a cultura em geral – sem excluir, se assim se quiser, a religião –, o que nos dará ideias para escapar à escravidão do mercado» (Camps, 1996: 220).

Nunca a possibilidade de uma comunidade humana alargada esteve tão próxima de ser alcançada. Mas os utópicos desse ideal jamais pensa-

riam que fosse o económico a consenti-lo e não, por exemplo, o colectivismo ou o cooperativismo tradicionalmente mais solidários e fraternos. As gerações mais velhas, educadas ao ritmo pausado dos acontecimentos que se iam sucedendo de forma rotineira, viram os seus quotidianos invadidos pelas novas gerações que vivem a vertigem dos acontecimentos instituídos pelo poderio tecnológico a um ritmo inimaginável. A perplexidade, então, vai-se instalando, fruto de uma mudança permanente que não é compatível com o exercício intelectual demorado que aguça a crítica e instala a dúvida.

Que fazer então? Para já, tentar viver o melhor possível com a nova realidade. Depois, responsabilizar as gerações mais jovens pelos actos que vão cometendo; elogiando-lhes a boas acções e condenando-lhes, de forma veemente, aquelas que forem reprováveis. É preciso mostrar-lhes que, na comunidade humana, nem tudo vale o mesmo e o exercício da liberdade individual não pode ser, por sistema, um acto gratuito e imponderado. A medida das nossas acções terá que ser sempre e em qualquer circunstância o respeito absoluto pelo outro, que deve incluir, de forma incondicional, o respeito pela natureza. E quando interferem com alguém ou alguma coisa, mas fundamentalmente com alguém, não pode ser consentido que passem do domínio do razoável. A razoabilidade, na impossibilidade de uma lei de Talião, ou de uma aplicação efectiva da máxima kantiana, tem de se estabelecer pelo consenso. Quer concordemos ou não com as prescrições sociais a que somos obrigados e salvaguardando sempre o direito à indignação, não podemos nem devemos trair os nossos semelhantes que esperam de nós o cumprimento das regras sociais básicas.

Para alargar este horizonte, talvez devêssemos criar tempos de meditação, longe das tecnologias e o mais perto possível do estado originário em que cada um de nós se pode entender como uma parte da natureza que vale pelo seu todo. Com o passar do tempo que se frui lentamente, no cruzamento de experiências e comportamentos exemplares, para o bem e para o mal, poderemos tentar reavivar ou tornar presentes os ensinamentos ancestrais que nos permitam caminhar a todos na mesma direcção. Pondo o enfoque na alteridade, poderemos tornar presente o que Cristo dizia aos seus apóstolos para ensinarem, em contraposição com a dura lei do Decálogo, que S. Paulo transmitiu de forma exemplar: «A ninguém fiqueis devendo coisa alguma, a não ser o amor recíproco: porque aquele que ama o seu próximo cumpriu toda a Lei [...] Amarás o teu próximo como a ti mesmo [...] A caridade é o pleno cumprimento da Lei» (*Romanos*, 13, 8-10). Este princípio universal do dever tem vindo a ganhar novos adeptos,

mesmo em autores mais ligados à moral laica, como é o caso de André Comte-Sponville: «Se tivéssemos o amor, não precisaríamos da moral! Desde que o amor fosse autêntico, é claro, qualquer imperativo categórico, qualquer forma de incitação ao respeito pelo outro, de proibição do egoísmo, de imposição ao esquecimento de si mesmo tornar-se-ia supérfluo» (citado em Ferry, 1997: 35).

Mais perto do estado originário poderemos reflectir, mas, sobretudo, poderemos contemplar, a natureza, fruindo-a com todos os sentidos na incessante aproximação à Verdade que procuramos e que só pela simplicidade das coisas se nos pode revelar. Captaremos a dimensão humana do presente e nele descobriremos que a presença de uns perante os outros vai muito além das ondas hertezianas, telemóveis, mails, internet e afins, reivindicando a presença efectiva e a disponibilidade plena de servir os que nos são mais próximos. Ou seja, daremos pleno sentido ao enunciado de Aristóteles segundo o qual a felicidade é o fim da acção moral que repousa na contemplação e só se alcança pela amizade (cf. Renaud, Isabel C.; Renaud, Michel, 1991: 963). Ou, como estabeleceram os estóicos e o cristianismo difundiu, instauraremos o cosmopolitismo e a universalidade como características decisivas do homem, levando cada um a *viver de acordo com a natureza*, convicto de que, sem nos melhorarmos ou modificarmos a nós mesmos, é inútil pensar em melhorar ou reformar aquilo que nos rodeia. Já a milenar sabedoria chinesa, pela voz de Confúcio, fazia saber que «aquele que não progride em cada dia recua em cada dia».

Se formos capazes de aproveitar as lições dos antigos, haveremos de poder, como diz o poema de Fernando Pessoa pela pena do seu heterónimo Alberto Caeiro, guardar os nossos pensamentos e, então, teremos o privilégio de gozar a natureza que todos os dias se renova na sua simplicidade para nos acolher, desinteressadamente, na bondade da sua beleza, que não (re)conhece direitos de autor nem o domínio de qualquer técnica mais ou menos sofisticada.

Deixemos, então, as palavras do poeta:

«Sou um guardador de rebanhos.
O rebanho é os meus pensamentos
E os meus pensamentos são todos sensações.
Penso com os olhos e com os ouvidos
E com as mãos e os pés
E com o nariz e a boca.
Pensar uma flor é vê-la e cheirá-la
E comer um fruto é saber-lhe o sentido.

Por isso quando num dia de calor
Me sinto triste de gozá-lo tanto,
E me deito ao comprido na erva,
E fecho os olhos quentes,
Sinto todo o meu corpo deitado na realidade,
Sei a verdade e sou feliz».

3. Estamos em crer que só pela educação estética poderemos optimizar o ideário que acabamos de fixar. Para tanto, é preciso superar as resistências a um entendimento comum da ética e da estética. O problema da não coincidência do juízo estético com o juízo moral deve-se, essencialmente, à cultura e à educação. A cultura levantou diversos interditos, nomeadamente em torno da nudez, do sexo, da bizarria. A educação, sempre orientada no sentido da cultura, faz, intencionalmente, com que o observador não distinga entre a representação e o representado. Desta confusão decorre que se se figurar um crime ou uma transgressão de outro género, fazendo coincidir o juízo estético com o juízo moral, passará a ser inaceitável a transposição desse acto para a realidade, ainda que seja meramente figurado.

Optimizando as nossas propostas em torno de alguns dos problemas que a educação estética nos levanta, perante tantos equívocos e indecisões do mundo ocidental, perante uma «tirania» social dos mais novos sob a irresponsabilidade dos mais velhos, na procura de um horizonte de complementaridade entre a indolência instalada e a responsabilidade abandonada, queremos posicionar-nos, em termos educativos, num horizonte de esperança que nos permita revalorizar o sensível. O privilégio do campo educativo impõe-se-nos porque, hoje em dia, no mundo ocidental, a escolaridade é obrigatória até quase ao fim da juventude e, se assim é, pensamos que deve assumir uma dimensão humanista para poder desenvolver a totalidade do Homem, fazendo com que cada um descubra o seu lugar na sociedade. Defendemos, ainda, que os sistemas educativos se direccionem, primeiro, para a sensibilidade e só depois para o intelecto. Insistiremos neste princípio por nos parecer que todos aqueles que souberam desenvolver o intelecto ao máximo nunca descuraram a sensibilidade. Muito do insucesso escolar no mundo contemporâneo pode ser explicado pela subjugação da sensibilidade ao intelecto. Em consequência do desinteresse em servir a sensibilidade, a escola continua a ser abandonada por todos aqueles indivíduos que pura e simplesmente não pretendem servir o intelecto.

A generalidade dos agentes educativos face a alunos mais «criativos» e insatisfeitos mas que intelectualmente se revelam muito bons a não perder tempo com coisas que não interessam, lembrando-lhes que, em primeiro lugar devem preparar-se para o desempenho de uma carreira de sucesso. O mesmo discurso serve em sentido contrário para os menos inteligentes, uma vez que são regularmente recriminados por se dispersarem em coisas acessórias, o que teoricamente os impede de terem sucesso nos estudos oficiais.

O mundo moderno, e a sociedade que viu nascer, aprendeu a arrumar a vida em compartimentos estanques, descurando a educação estética que confunde quase sempre com o ensino artístico. Em consequência, os agentes educativos pensam que só têm direito a este tipo de educação aqueles indivíduos que revelem um dom criativo. Se alguém mostrar propensão para a música, a pintura, a escultura, o desenho, etc., então tem de ser ensinado nas escolas artísticas onde aprenderá a trabalhar o seu dom. Os outros, todos os outros, têm à sua espera as escolas do ensino oficial que, para além dos longos períodos de educação intelectual, dedicam umas migalhas de tempo à educação física e à educação estética, se por isso entendermos actividades como o desenho, os trabalhos manuais e a educação visual, que estão sujeitos à aprendizagem de técnicas previamente seleccionadas e são objecto de uma avaliação normalizada, tal como qualquer outra disciplina.

Ora, a dimensão estética da educação pouco tem que ver com esta maneira de proceder. A educação estética deve estimular a sensibilidade de cada um no sentido de se abrir ao mundo e interagir com os sons, os cheiros, as cores, as formas que o rodeiam. Ela deve ter como fim ajudar a formar homens que se compreendam melhor em relação com o meio. Nem sequer é preciso ser-se escolarizado para tornar activa esta nossa faculdade. Em qualquer recanto do mundo, nas regiões mais inóspitas, as pessoas que aí vivem contrariam o tempo transformando a matéria, de forma desinteressada, com o objectivo único de embelezar o espaço que os rodeia e os próprios corpos. Produzem adereços, dão novas formas ao indiferenciado natural para satisfazerem a sua necessidade de uma existência arrumada segundo os gostos próprios. Para superar o sentido ordinário da vida enfeitam e animam os lugares onde habitam, criando diversas festas e celebrações, onde partilham as novas criações e representam uns para os outros. Inventam instrumentos musicais, produzem sons harmónicos, imaginam as mais diversas histórias que passam de geração em geração. Desde o início da civilização que assim tem sido. No essencial, a edu-

cação estética deve ajudar os homens a viver de acordo com o que os rodeia e não a formar artistas. A educação estética é para todos, opondo-se por isso à educação artística.

Urge colocar em lugar de destaque a dimensão estética da existência. As novas realidades existenciais e a especificidade da vida moderna, solitária e egoísta, devem interpelar os sistemas de ensino e aqueles que os servem para centrar as suas actividades não na valorização pura e simples da racionalidade, mas antes na capacidade de sentir, de ver, de ouvir... aquilo que está à nossa volta, por serem estas faculdades que primeiramente estabelecem a nossa relação com o mundo. A mentalidade cartesiana, ou a apropriação que dela se fez a partir da modernidade, veio a acentuar o carácter intelectivo do ser humano ao defini-lo, essencialmente, como ser pensante. É a este tipo de mentalidade que têm servido os sistemas escolares obrigatórios e que convinha começar a corrigir com o enfoque numa abordagem do homem como alguém que, para além de pensar, também sente e que a sua acção normal, naturalmente, concilia o intelecto e a emoção, a razão e a sensação. Aliás, era também desta maneira que Descartes via o homem: «Mas que sou eu então? Uma coisa pensante. O que quer isto dizer? Quer dizer: uma coisa que duvida, que compreende, que afirma, que nega, que quer, que não quer, **que também imagina, e que sente**» (Descartes, 1976: 124) (o sublinhado é nosso). Sendo assim, não é de todo correcto atribuir a Descartes a abordagem educativa que desemboca numa espécie de tutela da razão sobre a emoção, como se a emoção ou o instinto ficassem bem às crianças, mas fossem indignas de um homem adulto bem educado.

No campo educativo conviria agora, depois de tantos séculos preocupados com a razão pura e com a razão prática, com o estatuto do conhecimento e os limites da acção, reabilitar a razão sensível tornando-a o fiel da balança entre a fragmentação do conhecimento objectivo e a acção balizada por uma panóplia de regras prescritivas que consideram o sujeito como uma espécie de elo de uma engrenagem maior.

A educação estética poderá equilibrar a desigual relação que se estabelece entre a sociedade que prescreve normas e o indivíduo que é obrigado a sujeitar-se-lhes. Valorizar o subjectivo com o recurso à responsabilidade individual pode ajudar a reaprender o valor absoluto do outro (o outro como um igual) e daquilo que nos rodeia, a natureza.

Uma nova sociedade só se pode construir pelo respeito mútuo, pela cooperação permanente, reabilitando o valor absoluto da pessoa humana.

Vladimir Jankélevich defendia que os criadores ou os artistas criam, em simultâneo, a existência e a essência. Ora, para a escola ser capaz de incutir em cada indivíduo a procura de um sentido para a existência baseado num processo de autocriação, tem que pôr de lado a obsessão de dirigir os princípios, os meios e os fins de todo o processo educativo para a dimensão estritamente racional e intelectiva do ser humano.

Nesta linha de ideias, entre nós, Manuel Ferreira Patrício já relevou o impasse educativo da sociedade contemporânea, ao escrever que «a educação estética deve visar preparar o educando para a totalidade da experiência humana estética. Deve incluir, por conseguinte, uma componente centrada na fruição, uma outra centrada na criação e uma outra centrada na reflexão» (Patrício, 1993: 117), acrescentando mais à frente que «uma educação que não inclua e assuma os valores estéticos como sua componente essencial prescinde de educar o homem na sua integralidade. Uma tal educação não se limita a mutilar gravemente a cultura humana; na verdade, e mais seriamente porventura, mutila a própria humanidade futura, que se prepara pela educação de hoje» (Patrício, 1993: 122). Convirá dizer que Manuel Ferreira Patrício, neste aspecto, é devedor do projecto de escola traçado por alguns intelectuais do movimento cultural da *Renascença Portuguesa* que já tinham tentado, num tempo bem diferente do actual, a partir do advento da república, com escasso sucesso, influenciar a pedagogia portuguesa. No que concerne à dimensão estética que a educação deveria promover, convém pôr em evidência a especulação teórica de Agostinho da Silva, antecessor de Ferreira Patrício, que também aprendeu com os mestres da Renascença aquilo que em 1960 escrevia: «A escola [...] tem de ser, ao mesmo tempo, artística, científica, filosófica e técnica, tem que aumentar a capacidade de invenção, acelerar o processo de entrada na criação de todos os campos, preparar o espírito para aceitar toda a experiência e para levantar todo o problema» (Silva, 1989: 199).

Não deixa de ser curioso que na sociedade ocidental a educação se venha processando de forma a que os indivíduos esqueçam a primeira relação que têm com o mundo, que, precisamente, é aquela que se desenvolve através dos sentidos. É suposto que os adultos saibam submeter a emoção à razão, mesmo que lhes pareça que ao ritmo da emoção seriam mais felizes.

Ao contrário do que se possa pensar nem sequer é assim tão difícil, com o recurso à tradição, valorizar o discurso educativo da emoção. Desde sempre os autores clássicos dedicaram grande atenção à dimensão estética do ser humano, no campo da literatura, da história ou da filosofia, que em termos

curriculares são as disciplinas que mais podem fazer para recuperar o interesse por esta dimensão esquecida do ser humano.

Ilustraremos a presente exposição, por ser esse o domínio da nossa investigação, com o excurso aos autores da área da filosofia que mais têm aparecido nos compêndios por onde se ensinam os conteúdos oficiais desta disciplina do ensino secundário. Sem surpresa, constatamos que os textos escolhidos de Platão, Aristóteles, Descartes, Kant, Hegel e restantes autores para ilustrar os conteúdos programáticos buscam apenas a educação intelectual. Desta forma, todo o ensino se centraliza em textos que apelam à capacidade intelectiva do ser humano. De Descartes continua a ensinar-se, com insistência, o *Discurso do Método* e algumas passagens das *Meditações sobre a Filosofia Primeira*. A outra parte das *Meditações* não é abordada, como também se ignora quase por completo o *Tratado das Paixões da Alma*. De Kant estuda-se exaustivamente a *Crítica da Razão Pura*, com algumas passagens pela *Crítica da Razão Prática* e pela *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, mas ignora-se, quase totalmente, a *Crítica da Faculdade de Julgar*. De Hegel, aquilo que se ensina anda à volta da *Filosofia do Espírito* e da *Lógica*, desconsiderando a *Estética* que tem um lugar relevante no todo do seu sistema filosófico. De Schopenhauer, que escreveu textos excepcionais na área da estética, pouco mais se ensina para além do seu pessimismo existencial. De Bachelard, manda-se ler e apreender o conteúdo de *A Formação do Espírito Científico*, mantendo-se fora dos programas de ensino obras como *A Psicanálise do Fogo*, *A Água e os Sonhos*, ou *A Poética do Espaço*. Mesmo autores que no campo filosófico nos deixaram textos excelentes sobre a dimensão estética do ser humano continuam a ser aproveitados de uma forma caricata e residual para chamar a atenção para alguns desmandos da razão. Neste lote estão os filósofos existencialistas Kierkegaard, Nietzsche, Heidegger e Sartre. Ao invés, valorizam-se textos de autores chamados pós-modernos cujo conteúdo serve apenas para afirmar o pragmatismo e o cientismo reinantes no mundo ocidental.

Como vemos, para acabar com a exclusividade que a educação intelectual tem nas sociedades ocidentais é preciso modificar os conteúdos programáticos, mas não é preciso substituir os autores estudados. Bastaria boa-vontade dos decisores educativos para dar um novo rumo aos programas de ensino no sentido de uma valorização da dimensão estética do ser humano. O problema é que esses decisores são vítimas da educação que receberam, que lhes estimulou o culto da intelectualidade e lhes sublimou o culto da sensibilidade. Pri-

meiro, foram ensinados para rendibilizar a componente prática do ser humano e agora são nomeados para orientarem a escola no sentido de ensinar a fazer coisas que imediatamente sejam rendíveis do ponto de vista económico. Ensinam a fazer, mas não ensinam a pensar, a ver, a ouvir, a apreciar aquilo que nos rodeia. Estes decisores, ao traçarem as linhas programáticas do ensino oficial, valorizam pura e simplesmente a dimensão intelectiva do ser humano, remetendo a educação estética, tal como aprenderam a fazer durante a longa preparação científica a que foram submetidos, para pequenas ilhas cada vez mais remotas, pelas quais quase todos os indivíduos passam ao largo, sem nunca chegarem a ter a curiosidade de nelas aportarem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA. VV. (1966). *Educação Estética e Ensino Escolar*, Lisboa: Pub. Europa-América.

AA. VV. (1996). *Educação Estética e Utopia Política*, Lisboa: Colibri.

AFONSO, JOSÉ A. (2001). «Das artes e da cidadania», in AA. VV., *1º Encontro de escritores e artistas de Santa Marinha*, Vila Nova de Gaia: Junta de Freguesia de Santa Marinha.

ARANGUREN, J. (1994). *Ética*, Madrid: Alianza Editorial.

ARISTÓTELES (1959). *Éthique de Nicomaque*, trad., Paris: Flamarion.

BAUDELAIRE (2002). *O Pintor da Vida Moderna*, 2ª ed., trad., Lisboa: Veja.

CAMPS, V. (1996). *Paradoxos do Individualismo*, trad., Lisboa: Relógio D'Água.

CARVALHO, AMORIM DE (1973). *De la connaissance en général a la connaissance esthétique*, Paris: Klincksieck.

CARVALHO, AMORIM DE (2004). *Estética e Teoria da Arte*, Porto: Estratégias Criativas.

COMTE-SPONVILLE, A. (1995). *Pequeno Tratado das Grandes Virtudes*, trad., Lisboa: Presença.

DESCARTES (1976). *Meditações sobre a Filosofia Primeira*, trad., Coimbra: Almedina.

FERRY, LUC (1997). *O Homem-Deus ou o Sentido da Vida*, trad., Porto: Asa.

GRÁCIO, RUI (1995). *Da Educação I*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 75-98.

HUISMAN, D. (1984). *A Estética*, trad., Lisboa: Edições 70.

JANKÉLÉVITCH, V. (1949). *Traité des vertus*, 3 vols., Paris: Flamarion.

KANT (1984). *Crítica da Razão Prática*, trad., Lisboa: Edições 70.

KANT (1986). *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, trad., Lisboa: Edições 70.

KANT (1990). *Crítica da Faculdade do Juízo*, trad., Lisboa: Imprensa-Nacional Casa da Moeda.

LAVELLE, LOUIS (1951/55). *Traité des valeurs*, 2 vols., Paris: PUF.

LIPOVESTSKI, G. (1994). *O Crepúsculo do Dever*, trad., Lisboa: D. Quixote.

MAIA, CARLOS F. (1996). «Uma ética para um futuro», in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, nº 3, Braga, pp. 165-186.

MALHO, LEVI (1984). *O Signo de Orfeu*, Porto: Edições Afrontamento.

MARCUSE, H. (1986). *A Dimensão Estética*, trad., Lisboa: Edições 70.

MONTEIRO, M. F. L. A. S. (1993). «Aproximações a uma definição da educação estética e da "formação do gosto"», in *Revista Portuguesa de Filosofia*, 49, 1-2, Braga, pp. 171-194.

MORAIS, CARLOS BIZARRO (1996). «A institucionalização da arte e o esvaziamento da aisthesis», in *Revista Portuguesa de Filosofia*, 52, Braga, pp. 555-577.

NIETZSCHE (1977). *A Gaia Ciência*, 2.ª ed., trad., Lisboa: Guimarães Ed..

ORTEGA Y GASSET, J. (1996). *A Desumanização da Arte*, trad., Lisboa: Vega.

PATRÍCIO, MANUEL (1993). *Lições de Axiologia Educacional*, Lisboa: Universidade Aberta.

PERALES, E. B. (1990). *Éticas Contemporáneas*, Madrid: Tecnos.

PLATÃO (1973). *Górgias. O Banquete. Fedro*, trad., Lisboa/S. Paulo: Verbo.

PLATÃO (1985). *Hípias Maior*, trad., Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1985.

POMBO, FÁTIMA (1993). «O prazer estético e a acção educativa», in *Revista Portuguesa de Filosofia*, 49 (1-2), Braga, pp. 195-204.

READ, H. (1984). *A Educação pela Arte*, trad., Lisboa: Edições 70.

RENAUD, I. C.; RENAUD, MICHEL (1991). «Moral», in *Logos, Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*, vol. 3, Lisboa/S. Paulo: Verbo, cols 956-979.

RENAUD, MICHEL (1994). «Os valores num mundo em mutação», in *Brotéria*, 139, Lisboa.

SILVA, AGOSTINHO DA (1989). «Considerando o Quinto Império», in *Dispersos*, 2.ª ed., Lisboa: ICALP, pp. 191-200.

SCHILLER, F. (1994). *Sobre a Educação Estética do Ser Humano numa Série de Cartas*, trad., Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

SOARES, DELFIM (1982). «Emotividade e racionalidade no processo pedagógico», in *Revista Portuguesa de Filosofia*, 38-2 (4), Braga, pp. 707-715.

SOUSA, ALBERTO B. (2000). *Educação pela Arte e Artes na Educação*, 3 vols., Lisboa: Instituto Piaget.

VEIGA, MANUEL ALTE DA (2005). *Um Perfil Ético para Educadores*, Braga: Palimage.