

EDUCARE

EDUCERE

Ano V - Nº 6 - Junho de 1999

ISSN nº 0873-0504

ÉTICA E ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO



Revista da Escola Superior de Educação

FORMAÇÃO ESTÉTICA – PROCURA DE IDENTIDADE

*Maria Madalena Veiga Leitão **

RESUMO

Perante a constatação, no mundo actual, de uma individualização crescente do fenómeno artístico, de uma massificação dos produtos culturais e de uma “estetização” dos objectos de uso corrente, e face, também, a um ensino cuja eficácia e mesmo normatividade e autoridade intrínsecas são postas em causa, será possível acreditarmos numa educação estética ?

Partindo do pressuposto de que uma formação estética deve basear-se, fundamentalmente, na noção de conduta estética e na sua inter-relação com uma conduta criadora, apontam-se algumas pistas para essa formação, na convicção da necessidade de darmos maior atenção, nas Escolas, a esses fenómenos, como igualmente para percebermos o que essa mesma atenção pode provocar de substancialmente diferente na relação e no acto educativos.

“La beauté absolue et éternelle n'existe pas, ou, plutôt elle n'est qu'une abstraction écrémée à la surface des beautés diverses. L'élément particulier de chaque beauté vient des passions, et comme nous avons nos passions particuliers, nous avons notre beauté.”

Charles Baudelaire

No séc.xx vimos surgirem rápidas transformações tecnológicas, abrirem-se várias áreas de investigação e conhecimento científico, florescerem diferentes teorias educativas e diversificados projectos artísticos, individuais ou de grupo, mas é também neste século que assistimos ao nascimento de um grande cepticismo, no âmbito da ideologia política, no domínio das ciências exactas (crise da verdade científica e o formular de uma série de questões éticas), no sector da educação (crise das instituições educativas e dos valores educativos), e no campo da arte (crise dos valores estéticos).

* Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Este cepticismo nasce da crise mais geral dos sistemas normativos e do conceito de norma, que até ao séc.xx dominavam, ainda, em quase todos os sectores do pensamento e das actividades humanas. Ao pôr em causa as normas estabelecidas, que regiam os vários campos de actividade, produziu-se uma transformação que foi acompanhada por uma multiplicidade de experiências, de explorações, de reflexões e de novas buscas criativas.

No domínio da filosofia, a estética ganhou, neste século, um papel significativo de reflexão sobre a arte, sobre a relação entre estética e outros campos de análise como a ética, a religião, a política e a ciência, e ainda sobre a existência humana e a sociedade.¹

Ao problematizar o fenómeno estético e ao aceitar a possibilidade de uma formação estética centrada no processo de fruição e no processo de criação, tenho como relevante esta reflexão no contexto educativo como possível elemento de ruptura e de reavaliação.

Neste sentido, procurarei, em primeiro lugar, definir sinteticamente o âmbito da Estética, de seguida levantarei algumas questões relacionadas com a Educação e o Ensino, para, por fim, abordar, especificamente, o problema da educação ou da formação estética.

ESTÉTICA: ORIGEM ETIMOLÓGICA E UNIVERSO CONCEPTUAL

O termo Estética surgiu em 1750, na obra "Aesthetica" do filósofo alemão Alexander Gottlieb Baumgarten. Baseado na origem etimológica da palavra grega "aísthesis" que significa sensação, Baumgarten define a Estética como a ciência do conhecimento sensitivo - "*scientia cognitionis sensitivae*", ligada à noção de sensorialidade (Barilli, 1989).

Apesar de, na sua continuidade, a Estética ter, para vários filósofos, como objecto principal o sentir (reacção perante o belo da natureza, por exemplo), o facto é que a Estética se impôs, predominantemente, como filosofia da arte.

A acepção mais corrente de estética, retomando a noção primeira de sensorialidade, corresponde ao sentido mais geral do gosto, seja na apreciação de um trecho musical, na apreciação de um elemento decorativo e utilitário ou na definição de certas actividades ligadas a uma beleza corporal (centro de estética, esteticista).

Por último, aplica-se a palavra estética para designar uma corrente artística ou proposição de um artista ou geração. Serão, pois, os atributos, as características de ordem conceptual, processual e formal que a definem e a distinguem das demais - situando os valores e os meios técnicos, adoptados por cada projecto, no seu contexto histórico-socio-cultural. Para este campo de análise concorrem várias disciplinas, que se podem englobar na designação mais geral de

¹ Interessante a este propósito consultar: Perniola, Mario (1998). *A Estética do século xx*. Lisboa: Editorial Estampa. Esta obra, cujo original italiano data de 1997, traça um panorama geral das teorias estéticas surgidas neste século, organizando-as em torno de cinco campos conceptuais principais, a partir das noções base de vida, forma, conhecimento, acção e sentir, dando conta das viragens críticas que foram efectuadas, por volta dos anos sessenta, em cada uma delas. Importante, igualmente, a informação bibliográfica actualizada.

Ciências da Arte,² entre as quais, a Semiótica, a História, a Sociologia, a Psicologia, procurando estudar os fenómenos artísticos de diferentes ângulos de visão.

A Estética, enquanto filosofia da arte, analisa as múltiplas questões que se prendem com a experiência artística e com a fruição estética, nomeadamente:

Ontológicas: Como nasce a experiência artística e como se distingue de outras experiências humanas? Será necessário existir uma intencionalidade estética? ...;

Teleológicas: Qual a finalidade da arte? Que relação se estabelece entre estética e vida, estética e ética, arte e política? ...;

Epistemológicas: Será que a arte permite um tipo especial de conhecimento, o conhecimento sensitivo? Poderemos falar de verdade da arte em confronto com a verdade da ciência? ...;

De definição do objecto artístico: O que é ou não é obra de arte? O que permite caracterizar cada área artística, na sua relação com as outras? ...;

De referencialidade ao mundo real: Será a arte o espelho da natureza, da realidade, ou antes, a sua representação simbólica, ou ainda, construção de mundos autoreferenciais? ...;

De recepção da obra: Qual a diferença entre a percepção/fruição do crítico e a do espectador comum? O que condiciona a recepção de uma obra pelo público? ...;

Em determinadas épocas foi dada uma maior atenção a um tipo de questões do que a outro, no entanto, há perguntas que se têm mantido, mesmo que as respostas mudem e as preocupações sejam outras.

No século xx, novas questões nasceram, desafiando os filósofos e os estetas, quer motivadas pelo aparecimento de outras áreas das Ciências Humanas a concorrer no estudo do mesmo objecto, quer provocadas pelas alterações que se verificaram no domínio da arte, da cultura e da sociedade. Algumas propostas artísticas que puseram em causa o objecto artístico, enquanto obra criada por um autor para expôr em espaços determinados para o efeito (a utilização de objectos não construídos pelo próprio, a apresentação em locais não convencionais, ...), colocaram a filosofia, por exemplo, face ao problema da redefinição da obra de arte e da delimitação das áreas artísticas.

No respeitante às correntes estéticas, verificamos que esta noção só se pode verdadeiramente aplicar até meados do nosso século, dado que a partir daí, à arte é estranha a noção de grupo de artistas que se fundamenta num quadro de valores comuns e de processos formais semelhantes. Se por uma razão operatória, os críticos ou os teóricos das artes associam certos artistas sob uma mesma designação, não é tanto porque eles pertençam a uma mesma concepção do 'fazer' artístico, mas porque têm uma qualquer semelhança formal entre si, ou uma certa preocupação comum, o que não significa, porém, que os possamos enquadrar numa mesma corrente estética.

À semelhança, aliás, do que está a passar-se na esfera do fenómeno político. Também nesta esfera se verifica uma individualização crescente da atitude política. Cada vez mais se organizam associações pontuais de cidadãos para a resolução de um problema particular que afecta um conjunto de indivíduos. O caso, por exemplo, de uma manifestação contra a incineração

2 Dufrenne, Mikel (1982). (org.) *A Estética e as Ciências da Arte. vol. I*. Lisboa: Livraria Bertrand. Neste volume, traduzido do original francês de 1976, faz-se um balanço dos estudos realizados, até aos anos 70, por diferentes abordagens da arte: histórica, sociológica, antropológica, experimental, psicológica psicanalítica, semiótica e informacional.

de produtos tóxicos numa determinada zona, reúne pessoas de vários quadrantes políticos. A própria existência da Internet permite construir associações de indivíduos ao nível planetário, quer para simplesmente partilharem interesses comuns, quer até para poderem intervir como meio de pressão, ou em acções de solidariedade internacional.

Esta necessidade de individualização e do seu corolário associativista é também uma consequência da massificação cultural produzida pela sociedade consumista actual.

E como se situa, neste contexto cultural, a problemática da Educação?

EDUCAÇÃO: ALGUMAS INTERROGAÇÕES

Qualquer que seja a perspectiva educativa de que se parta, pressupõe-se sempre, em qualquer cultura, um modelo ideal de ser humano a que cada educando deverá adequar-se, ou de que, pelo menos, deverá tentar aproximar-se. Esse modelo ideal é concebido por quem detém o poder, de maneira a condicionar os educandos a uma certa 'forma' de estar em sociedade, a fim de ser reproduzido ou desenvolvido o sistema social e cultural implantado, ou a implantar. As críticas realizadas pela Análise Institucional, iniciadas por Lobrot e Lapassade, afirmam, inclusivamente, o carácter essencialmente autocrático da instância educativa, mesmo nas sociedades ditas democráticas, visto que as suas finalidades e normas não são definidas pelos principais interessados mas por quem exerce o poder e o direito de as impôr. Serão, nesta ordem de ideias, os professores meros agentes reprodutores do sistema cultural e social vigente?

Em virtude das próprias contradições no seio do poder político e em virtude da grande extensão e variada formação dos agentes educativos no terreno, muitas vezes os professores não chegam a pôr em prática os modelos propostos, continuando a apoiar-se em modelos anteriores, outras vezes querem deliberadamente promover outros modelos, pondo em causa os existentes.

Todavia, será mais fácil de escapar aos modelos impostos do que a esse autoritarismo institucional de base que, como professores, acabamos sempre por exercer. Creio, com Michel Bernard (1989), que será necessário questionar a própria função educativa, a sua base normativa, o seu sentido apologético e quase teológico, para podermos, enfim, redimensionar o papel da Educação na sociedade actual.

No actual Sistema Educativo, fruto da reforma instituída pela Lei de Bases de 1986, são consignadas, no respeitante ao Ensino Básico e Secundário, três dimensões fundamentais de formação: uma formação pessoal e relacional, outra de aquisição de saberes, competências básicas e desenvolvimento de capacidades intelectuais e uma outra de educação para a cidadania. Reconhece-se, deste modo, a importância de modelar o educando a três níveis: enquanto personalidade equilibrada e em relação com os outros, enquanto pessoa que aperfeiçoa qualidades e adquire instrumentos para se realizar social e profissionalmente, e enquanto cidadão activo e construtivo na sociedade.

Esta compreensão do fenómeno educativo como formação global do ser humano na sua articulação com o social, demonstrando, no fundo, o medo pelas violências urbanas por parte de grupos de adolescentes, pelas toxicodependências que afectam sobretudo camadas muito jovens, da inqualificação profissional que leva muitos jovens para o desemprego, a par de muitas outras razões, alarga ao ensino escolar certas funções que antes apenas competiam às famílias.

Esta perspectiva educativa, para ser posta em prática, exigiria, a meu ver, alterações profundas em diversos campos do sector educativo, mas resumiu-se, principalmente à definição de objectivos, ao incentivo de actividades extra-curriculares e à introdução quer do espaço multidisciplinar da Área Escola, quer de algumas novas disciplinas como a de “Desenvolvimento Pessoal e social”. Embora o Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de Agosto, no seu artigo 7º determine: “Todas as componentes curriculares dos Ensinos Básico e Secundário devem contribuir de forma sistemática para a formação pessoal e social do educando(...)”, o certo é que grande parte dos professores esquece essa recomendação, restringindo a sua acção consciente à transmissão das matérias disciplinares.

E poderei perguntar, então: no que respeita a essa mesma transmissão, a que aspectos os professores atribuem maior relevância?

Não continuamos quase todos nós (professores de todos os graus de Ensino), a privilegiar a memorização mecânica em detrimento da compreensão e da reflexão, a imposição de conhecimentos em vez de incentivarmos a curiosidade e o gosto pelo saber, a imitação de modelos pré-fabricados em lugar da sua recriação inteligente ou criação? Não acabamos, geralmente, por sancionar as dificuldades que os alunos trazem à partida, em vez de potencializarmos as suas capacidades intelectuais e valores, despertando neles a curiosidade, a autonomia, a sensibilidade e a criatividade?

É preocupante verificar que a curiosidade natural de uma criança para aprender, esbarra numa escola que coloca o adolescente e, mais tarde, o jovem contra o conhecimento: não querendo aprender mesmo o que antes lhe interessava. Se a Escola não procura fazer progredir os seus educandos e serve somente para seleccionar socialmente os mais aptos, encontra-se nos antípodas da sua função primeira, perdendo todo o seu significado. Então, por que não substituí-la por uns quantos testes psicotécnicos?

Felizmente que a comunidade educativa vai ganhando uma maior consciência dos problemas que se colocam à educação, fruto de uma mais ampla formação; contudo, parece-me que essa consciência deve ser não somente intelectualizada, mas também interiorizada na pessoa de cada agente educativo, para que se faça sentir alguma influência na sua prática.

Com esta vontade de mudança, gostaria agora de me centrar no problema da formação estética.

A CONDUTA ESTÉTICA E A FORMAÇÃO ESTÉTICA

Em que deverá consistir uma educação estética?

Herbert Read apresenta a sua perspectiva de educação estética como integrando “*todos os modos de auto-expressão, desde a literária, à musical, à plástica...*” e define-a

“*como a educação daqueles sentidos em que se baseiam a consciência e finalmente a inteligência e raciocínio do indivíduo humano*” (Read, 1982: 20).

A sua tese baseia-se na convicção de que são as actividades artísticas, enquanto modos diversos de comunicação, pondo em actividade a imaginação e a expressão do indivíduo singular num processo de integração social, e solicitando diferentes percepções (extroceptivas, introceptivas

e elementos do subconsciente) e, igualmente, diferentes faculdades intelectuais (memória, lógica, sensibilidade...), que deverão ser a base de toda a educação.

Não querendo de modo algum negar a importância desta tese para a compreensão do fenómeno artístico, como processo educativo global, não me parece todavia defensável que se baseie simplesmente nas actividades artísticas uma educação estética, e ainda menos toda a educação. Tanto mais que não podemos confundir uma formação estética com uma formação artística que vise somente o ensino da linguagem, das técnicas e o domínio dos meios de uma qualquer área artística.

H. Read defende que a educação estética terá como objectivos: “I- a preservação da intensidade natural de todas as formas de percepção e sensação; II- a coordenação das várias formas de percepção e sensação umas com as outras e em relação com o ambiente; III- a expressão de sentimentos de uma maneira comunicável; IV- a expressão de uma maneira comunicável de formas de experiência mental que, de outro modo, ficariam parcial ou totalmente inconscientes; V- a expressão do pensamento de maneira correcta..” (Read, 1982: 22).

Vemos, assim, que dois elementos são sobrevalorizados nesta perspectiva de educação estética: a percepção e a expressão. Digamos que, para esta concepção, a sensibilidade estética seria uma percepção apurada, múltipla e subjectiva da realidade exterior ou interior ao sujeito que percebe, e que deveria traduzir-se em expressão comunicável. Não me parece absolutamente imprescindível, numa formação estética, uma percepção apurada da realidade e sequer a sua tradução numa expressão comunicável.

No entanto, coloca-se, ainda, uma outra questão: uma educação estética não deveria fundamentar-se numa educação do gosto?

A educação familiar e o meio cultural onde o indivíduo se insere ajudam a definir, muito cedo, os valores estéticos de cada um de nós, porém, vamos reformulando o nosso gosto com a experiência e o contacto com outros hábitos artísticos e culturais.

E o que poderá a Escola fazer perante estas variações do gosto? Contentar-se em aceitar as diferenças e as condicionantes culturais em presença? Promover um julgamento de valor estético?

Já não estamos situados no tempo de uma estética normativa que ditava os critérios do Belo, do Bem ou da Verosimilhança. A época contemporânea, marcada pela crise de valores universais e por um relativismo axiológico, deixa a cada artista a tarefa de estabelecer as suas próprias normas valorativas, sendo que, frequentemente, a sua obra não se encontra numa relação mais ou menos próxima com o mundo exterior,³ mas sim com o universo idiossincrático e autoreferencial do sujeito criador.

Mais do que um julgamento estético,⁴ o que a obra de arte exige, actualmente, ao crítico ou ao espectador comum é uma atitude activa de interpretação ou até de verdadeira recriação.

3 Luc Ferry fala de um “retrait du monde” : “ l’histoire de l’esthétique est par excellence le lieu de la subjectivisation du monde ou, pour mieux dire, de ce retrait du monde que caractérise, au terme d’un long processus, la culture contemporaine”, in Ferry, L. (1990). *Homo Aestheticus – L’invention du goût à l’âge démocratique*. Paris: Bernard Grasset. p.33.

4 “L’incapacité moderne à définir le jugement esthétique provient peut-être moins de la nature équivoque de l’objet esthétique que de la nature du jugement lui-même. Ce qui nous contraint en effet à juger q’un concept a une valeur esthétique n’est pas en soi objet de jugement esthétique mais constitue l’horizon qui rend légitime le jugement lui-même.”, in Guerrin, F.; Montebello, P. (1997). *L’Art une Théologie Moderne*, Paris: L’Harmattan. p.54.

Não deveremos abandonar o problema da aferição do gosto para recolocarmos, simplesmente, o problema da apreensão estética ou conduta estética ?

Para Jean-Marie Schaeffer existe uma conduta estética quando alguém se implica numa relação cognitiva com as coisas, cuja intencionalidade intrínseca é regulada pelo índice de satisfação imanente a essa actividade. A apreciação estética é, pois,: “*un état intentionnel ayant pour support une activité cognitive, exercée dans le cadre d’une conduite, dont l’intention en acte (et éventuellement l’intention préalable) vise une satisfaction induite par cette activité cognitive elle-même.*” (Schaeffer, 1996: 172).

Este autor apresenta, assim, a conduta estética como uma actividade cognitiva, não distinta de outras actividades cognitivas (como a requerida, a título de exemplo, pela conduta de investigação científica.), senão pela sua diferente funcionalidade. No caso da conduta estética a sua função seria ligada à satisfação ou insatisfação pelo exercício dessa mesma actividade cognitiva. Função que não estaria, segundo ele, dirigida unicamente aos objectos artísticos, poderia destinar-se a diversos outros objectos a que o sujeito entendesse dar essa atenção específica.

Esta perspectiva de alargamento da esfera do estético a fenómenos não artísticos é defendida, já em 1936, por Mukaróvský . Este professor checoslovaco , membro do Círculo Linguístico de Praga, parte do princípio de que todas as acções humanas são mobilizadas, não por uma única função, mas por várias funções que podem coexistir em tensão ou em equilíbrio pontual. Definindo função como “ *o modo de auto-realização do sujeito perante o mundo exterior*”⁵ , ele apresenta dois grandes tipos de funções: as imediatas, que integram as funções práticas e a função teórica; e as funções mediatas, ou funções de signo, que abarcam a função simbólica e a estética. A função simbólica, caracterizada por uma relação de eficácia entre o signo e a coisa por ele significada, passa a alegoria quando a relação de eficácia deixa de existir. A função estética distingue-se da função simbólica porque esta dá relevo ao objecto, enquanto aquela ao sujeito, mas sobretudo porque: “ *o signo estético não actua sobre nenhuma realidade particular, como sucede com o signo simbólico, mas reflecte a realidade no seu conjunto (...)* . *A realidade, reflectida no seu conjunto, é unificada no signo estético segundo a imagem da unicidade do sujeito.*”⁶

Considera, ainda, que a função estética não é apenas apanágio da arte, embora na arte a função estética seja a função dominante e noutras actividades a função estética possa coexistir com outras funções dominantes.

Não sendo, pois, a função estética inscrita em objectos específicos mas na relação especial que se tece entre um sujeito e um objecto, poderei afirmar que a formação estética deve ser primeiramente uma educação para o reconhecimento desse tipo especial de relação, ou mais precisamente, para o reconhecimento de que o processo pelo qual um indivíduo se relaciona esteticamente com um objecto determinado, é um processo cognitivo complexo, que não se resume à simples sensação imediata que experimentamos, mas inclui associações de imagens da nossa experiência anterior, informações que detemos, valores culturais em que nos inscrevemos.

Chegados a este ponto, resta-nos ainda perguntar se a conduta estética será sempre orientada pela ordem de satisfação da própria actividade cognitiva, como nos propõe Schaeffer?

5 Citação do texto “A posição da Função Estética entre as demais” , escrito em 1942, publicado em português, com um conjunto de outros textos seus : Mukaróvský, J. (1988). *Escritos sobre Estética e Semiótica da Arte*. Lisboa: Editorial Estampa .p. 103.

6 Ibid.p.106.

O nosso comportamento é, muitas vezes, regido pelo prazer, ou pela atenuação do desprazer, em situações e actividades muito diversas, desde a relação humana à actividade lúdica, passando por muitas outras. O que poderá, então, distinguir esse tipo de satisfação, da satisfação inerente à conduta estética? Segundo Schaeffer, o carácter satisfatório da conduta estética decorre da própria actividade cognitiva em si, e não de uma acção outra que produza essa satisfação, como acontece com as restantes condutas humanas.

Creio, porém, não ser exactamente esse carácter de satisfação da actividade cognitiva em exercício, que determina a conduta estética. No meu ponto de vista, a conduta estética surge quando um sujeito dirige intencionalmente (com ou sem intenção prévia) a sua atenção para um objecto ou conjunto de objectos (rosto de uma pessoa em contraluz, uma paisagem, uma cena teatral...) porque esse objecto não lhe é indiferente, pelo contrário, o impressiona de tal maneira que não se desprende dele facilmente. Impressão, que podendo variar entre uma leve ou uma intensa e viva impressão, pode apresentar-se ao sujeito de muitas maneiras: de espanto perante uma beleza fora de vulgar; de grande recolhimento na audição de um concerto para órgão; de curiosidade expectante pelo que se vai seguir no enredo de um livro ou de um filme; de calma face a uma paisagem, vista do cimo de uma montanha; de inquietação pelo que poderá ter acontecido àquele refugiado de guerra, de que vemos uma fotografia pungente;...

Esta impressão engloba uma variedade de sensações e de emoções, nascidas na esfera do sujeito, todavia, não sendo meras impressões subjectivas. Nela concorrem o próprio objecto percebido e o seu enquadramento, associações com outros objectos, imagens culturais apreendidas e outros dados circunstanciais que são determinados pelo momento espacio-temporal dessa ocorrência. A nossa atenção é presa pelo objecto, porque ele se nos apresenta com determinadas características que nos fazem fixar nele, e também porque, naquele momento e de acordo com o nosso estado de espírito, experiência anterior, cultura e maneira de estar no mundo, somos sensíveis a esse tipo de objecto.

Neste sentido, a sensibilidade estética será a disponibilidade para estarmos atentos a qualquer coisa que por sua vez nos impressionará.

Retomando a noção básica de conduta estética proposta por Schaeffer e substituindo satisfação por impressão mais ou menos intensa, acrescentaria, apenas, a disposição do sujeito para estar atento a um certo género de objectos e a existência de um objecto exterior, que pelas suas qualidades afecte o sujeito.

Assim, passo a enumerar os cinco elementos fundamentais que constituem cada conduta estética: 1. Uma predisposição do sujeito (consciente ou não) para estar atento a certos objectos. 2. Um objecto exterior ao sujeito, cujas particularidades, intensidade ou novidade, atrai a atenção do sujeito. 3. Uma atenção focalizada para o objecto e só para ele (intencionalidade da atenção), 4. Uma actividade intelectual, implicando a percepção e outros mecanismos mentais: associação lógica, imaginação, memória cultural 5. Uma impressão mais ou menos intensa, suscitada por essa actividade cognitiva, que geralmente se manifesta por uma apreciação ou atribuição de valor ao objecto, e que pode, inclusivamente, produzir uma transformação no sujeito.

Esta noção de impressibilidade pode mesmo representar uma inovação/actualização do sujeito, na medida em que este fica marcado, se descobre mais um pouco, alarga o seu horizonte ou se projecta em acção, diferentemente. O poeta, por exemplo, que a partir de uma intensa impressão estética, pode ser conduzido a uma conduta criadora significativamente distinta das anteriores.

A função estética não se limita ao domínio da arte, propriamente dita, mas a outros

domínios da quotidianidade (Dorflès, 1988), nos quais se procura através de novas criações de design industrial ou de moda, por exemplo, não só produzir novas apetências de consumo, como também atribuir uma função estética a objectos cuja função prática é dominante.⁷

Também a actividade científica não está isenta desta 'mais valia' estética, quer no espanto maravilhado do cientista face a uma descoberta, quer na necessidade de tradução, numa linguagem esteticamente elaborada, dos fenómenos da vida para os enaltecer, como o mostram, exemplarmente, os escritos do prémio Nobel da Física, Richard P.Feynman.

A conduta criadora, ou instauradora de obra (Passeron, 1989) refere-se ao processo de elaboração e às estruturas específicas dessa obra, enquanto a conduta estética se reporta à obra finalizada, do ponto de vista do receptor.⁸

A conduta instauradora é a conduta principal do artista, a que o leva a criar objectos artísticos. Contudo, todo o artista necessita, simultaneamente, de exercer uma função estética que lhe permita estabelecer uma certa distância face ao objecto em construção ou já criado, para poder constituir-se como primeiro receptor. Ao apreciá-lo esteticamente, não só a impressão daí resultante pode sugerir-lhe algumas alterações ao mesmo objecto, como também o próprio objecto pode surpreender de tal modo o seu criador, que essa forte impressão lhe abra perspectivas para novos aprofundamentos ou o desvie para outras explorações criativas.

Perante toda esta reflexão, gostaria de propôr duas linhas fundamentais de trabalho para o desenvolvimento de uma formação estética: por um lado, centrá-la no estudo dos processos inerentes à fruição estética, e por outro, na actividade criadora e no estudo dos processos de instauração dos objectos criados. Na primeira, creio ser necessário partir da análise do mecanismo que, em cada momento, e em cada um de nós, condiciona as nossas condutas estéticas, para termos acesso ao conhecimento de diferentes sensibilidades, impressões e apreciações interpretativas, afim de podermos alargar o nosso universo estético. A segunda, vejo-a como complemento desta formação, na medida em que a própria actividade criadora pressupõe e exige uma atitude estética e favorece o aprofundamento de várias questões de ordem estética.

As áreas artísticas, incluindo as Literaturas, serão, talvez, as mais vocacionadas para este tipo de formação, se bem que isso dependa algumas vezes dos programas, e da vontade dos professores em investir nesta área. Todavia, considero que todas as disciplinas podem concorrer para criar certas condições educativas e de formação geral, que predis põem para esse tipo de formação específica.

Finalizarei este artigo apresentando, em sete pontos e em forma de objectivos, algumas das condições que julgo essências: 1. Dar a conhecer o programa da cadeira e estabelecer as regras básicas por que se irão reger as aulas (há que ter em conta que a comunicação deve

7 " Não é por acaso que, desde os tempos mais remotos, os homens têm empregado constantemente elementos cromáticos para enfeitar e tornar mais agradáveis as suas casas e a sua maneira de vestir. O recente regresso da cor, não só ao vestuário, como ao objecto industrial (durante tantos anos votado ao cinzento e ao preto) ao mobiliário, à arquitectura (...), pode ser explicado como um impulso do homem para vencer a monotonia das formas e das cores, que se vinha instituindo neste século em simultâneo com os movimentos funcionalistas do Movimento Moderno." In Dorflès, Gillo (1988). *Elogio da Desarmonia*. Lisboa: Edições 70, p.187.

8 Passeron distingue duas formas filosóficas de abordar a arte: " *la poétique est la promotion philosophique des sciences de l'art qui se fait: pour elle, par exemple, la peinture est un phénomène d'atelier. Inversement, l'esthétique est la promotion philosophique des sciences de l'art qui se consomme.*" In Passeron, René (1989). *Pour une philosophie de la création*. Paris: Éditions Klincksieck, p.16.

surgir de uma atitude honesta e coerente no confronto com o outro e que a cidadania se aprende com uma mais profunda noção de liberdade). 2. Incentivar a curiosidade e o gosto pelo saber (fornecer todos os meios que alimentem e não estiolem a vontade de aprender e de ensinar). 3. Promover e aceitar o pensamento divergente e não apenas o convergente (reconhecer a criatividade como um elemento fundamental na base de todas as mudanças, e também respeitar outras formas de inteligência, que não só a lógica). 4. Incentivar a experiência individual na procura de soluções para problemas (aceitar o erro como meio de chegar à aprendizagem ou de ser integrado como signo a explorar). 5. Acentuar a reflexão e o espírito especulativo do indivíduo e do grupo (a humildade face ao conhecimento requer um olhar inteligente e sempre renovado e não um dogmatismo absoluto). 6. Favorecer a auto-análise e fomentar a criação de processos integrados de sentir e de analisar o real (respeitar a natureza singular de cada um e apoiar a sua evolução). 7. Reconhecer o fenómeno estético como uma parte significativa do amplo mundo da actividade cognitiva (dar relevo às condutas estéticas em qualquer área do conhecimento).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Assembleia da República (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro).
- Barilli, R. (1989). *Curso de Estética*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Baudelaire, Ch. (1990). *Curiosités esthétiques, L'Art romantique et d'autres oeuvres critiques*, Paris: Bordas.
- Bernard, M. (1989) *Critique des fondements de l'éducation, généalogie du pouvoir et/ou de l'impouvoir d'un discours*. Paris: Éditions Chiron.
- Conselho de Ministros (1989). Dec. Lei nº 286/89 de 29 de Agosto.
- Dorfles, G. (1988). *Elogio da Desarmonia*. Lisboa: Edições 70.
- Dufrenne, M. (1982) *A Estética e as Ciências da Arte*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- Guerrin, F.; Montebello, P. (1997). *L'Art une Théologie Moderne*, Paris: L'Harmattan.
- Ferry, L. (1990). *Homo Aestheticus – L'invention du goût à l'âge démocratique*. Paris: Bernard Grasset.
- Mukarovsky, J. (1988). *Escritos sobre Estética e Semiótica da Arte*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Passeron, R. (1989). *Pour une philosophie de la création*. Paris: Éditions Klincksieck.
- Perniola, M. (1998). *A Estética do século xx*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Read, H. (1982) *A Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Schaeffer, J.-M. (1996). *Les Célibataires de l'Art – pour une esthétique sans mythes*. Paris: Éditions Gallimard.