

ARTÍCULO ORIGINAL

Da educação da decepção à educação do optimismo. Recuperar o verdadeiro sentido da educação

Fátima Maria Bezerra Barbosa
fbarbosa@iep.uminho.pt
Centro de Investigação em Educação
Universidade do Minho – Portugal

RESUMO: Neste artigo propomo-nos reflectir sobre o que é, ou deverá ser a Educação. Vamos servir-nos das potencialidades da Estética e da Arte, aflorando as suas relações com a Ética e a Teoria Crítica, nomeadamente através das obras de Walter Benjamin, Marcuse, Freire e Habermas. Na sociedade actual o Desejo e Decepção caminham em unísono, quanto mais nos tornamos senhores do nosso destino mais angustiante se nos apresenta a realidade. O ideal de felicidade proposto pela modernidade não se efectuou. O conhecimento acumulado originou um indivíduo mais reflexivo e exigente, mas também mais propenso a sofrer decepções. É urgente repensar o projecto educativo de cada um, respondendo aos seus anseios e aspirações, integrando elementos cognitivos racionais, mas também elementos das áreas da afectividade, da emotividade, dos sonhos e dos desejos. A estética e a arte podem constituir vias alternativas para a construção de uma sociedade diferente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Estética, Emancipação.

De la educación de la decepción a la educación del optimismo. Recuperar el verdadero sentido de la educación

RESUMEN: En este artículo nos proponemos reflexionar sobre lo que es, o debería ser la Educación. Vamos a servirnos de las potencialidades de las Estética y del Arte, aflorando sus relaciones con la Ética y la Teoría Crítica, particularmente a través de las obras de Walter Benjamin, Marcuse, Freire y Habermas. En la sociedad actual el Deseo y la Decepción caminan al unísono, cuanto más nos volvemos señores de nuestro destino, más angustiada se nos presenta la realidad. El ideal de felicidad propuesto por la modernidad no se efectuó. El conocimiento acumulado originó un individuo más reflexivo y exigente, pero también más propenso a sufrir decepciones. Es urgente repensar el proyecto educativo de cada uno, respondiendo a sus ansias y aspiraciones, integrando elementos cognitivos racionales, pero también elementos de las áreas de la afectividad, de la emotividad, de los sueños y de los deseos. La Estética y el Arte pueden constituir vías alternativas para la construcción de una sociedad diferente.

PALABRAS CLAVE: Educación, Estética, Emancipación.

The education of deception to education of optimism. Collect the true meaning of education

ABSTRACT. In this article we will reflect on what is or should be the education. Let us take the potential of Aesthetics and Art, emerging relations with the Ethics and Critical Theory, especially through the works of Walter Benjamin, Marcuse, Freire and Habermas. In today's society Desire and Deception walk altogether, the more we become masters of our fate the more distressing is the reality. The ideal of happiness proposed by modernity was not achieved. The acquired knowledge led to a more demanding and reflective person, but also more prone to suffer disappointment. It is urgent to rethink the educational project of each one, responding to their concerns and aspirations, by integrating rational cognitive elements but also elements of the areas of affectivity, of emotions, dreams and desires. The Aesthetics and Art can provide alternative ways to build in a different society.

KEY WORDS. Educations, Aesthetics, Emancipation.

Fecha de recepción 30/09/2010 · Fecha de aceptación 29/10/2010

Dirección de contacto:

Fátima Maria Becerra Barbosa

Centro de Investigação em Educação (CIED)

Campus de Gualtar

4710-057 Braga - Portugal

1. INTRODUÇÃO

Na sociedade actual o Desejo e Decepção caminham em unísono. Quanto mais nos tornamos senhores dos nossos destinos mais angustiante se nos apresenta a realidade. A civilização prometeu-nos a Felicidade! No entanto, este ideal proposto pela modernidade não se efectuou, “os valores hedonistas, a super-oferta, os ideais psicológicos, os rios de informação, tudo isto deu lugar a um indivíduo mais reflexivo, mais exigente, mas também mais propenso a sofrer decepções” (Lipovetsky, 2008:21), que atingem simultaneamente a esfera pública, a vida na polis, e a esfera privada, o dia a dia dos indivíduos. Quanto mais conscientes somos da realidade mais angustiante ela se nos apresenta.

A religião sempre assumiu uma função protectora e um refúgio para o homem e não é por acaso que, actualmente, assistimos à proliferação de diferentes igrejas e seitas, ao exacerbar de bruxarias, de gabinetes de astrologia que, de diferentes formas, procuram responder às inquietações dos indivíduos. No entanto, pensamos também que esta função de auxílio que tentam prestar vem sendo substituída paulatinamente pela publicidade e pelo consumo que assume, de uma outra forma, a capacidade de distrair o homem do que é fundamental.

Como refere Lipovetsky, “a ciência e a técnica alimentavam a esperança de um progresso irreversível e contínuo: hoje despertam a dúvida e a inquietação com a destruição dos equilíbrios ecológicos e com as ameaças das indústrias transgênicas. A queda do muro de Berlim e a liberalização planetária deviam trazer crescimento, estabilidade, redução da pobreza. O resultado foi, sobretudo em África, na América Latina e outros lugares, o aumento da miséria e o estalar de crises económicas e financeiras” (Lipovetsky, 2008: 27-28).

Na velha Europa o desemprego, a instabilidade e o terrorismo, lançam o medo e a inquietação, face a um futuro que se vislumbra cada vez mais incerto. A mundialização e a globalização acarretam a incerteza, a insegurança e o mal estar. O Estado providência não consegue mais responder às suas promessas de protecção social e qualidade de vida para todos. A sociedade do bem estar convive com o mal estar subjectivo.

Neste contexto, a educação e a formação são vistas como preciosas aliadas da mudança desejada e desejável. No entanto, e contrariamente a esta perspectiva, assistimos a uma educação que se preocupa essencialmente com a adaptação dos indivíduos às exigências do mercado de trabalho ou seja, a tradicional função socializadora da educação continua a ser vista como rainha.

A função da educação como promotora da evolução da realidade individual e social, inscreve-se num processo permanente e ao longo da vida. Por isso, e cada vez mais, o ser humano não pode acomodar-se passivamente à realidade tal como ela lhe é apresentada.

O Homem tem a possibilidade e o dever de contribuir para uma evolução que se lhe apresente com sentido e, através da participação de todos, procurar criar uma sociedade mais igualitária e mais justa, isto é, um mundo melhor.

É necessário e urgente que se perspectivem percursos alternativos de desenvolvimento da realidade e se incentivem diferentes visões da mesma, equacionando, de forma igualitária e com a mesma possibilidade de contribuir para um mundo melhor, visões utilitaristas, estéticas, tecnológicas, etc. Só assim se poderá iniciar uma transformação global que se desenvolve do indivíduo à sociedade como um todo. São necessárias mudanças profundas na forma de pensar a educação, na finalidade, nos objectivos e nos métodos, bem como nas atitudes de todos os intervenientes, nas famílias, nos formadores e nos formandos, nos tempos e nos espaços onde decorrem os actos educativos. O actual sistema educativo não tem contribuído para esse desenvolvimento.

Como dissemos, é urgente repensar o projecto educativo de cada um, respondendo aos seus anseios e aspirações, integrando não só elementos cognitivos racionais, mas também elementos de áreas mais próximas das dimensões espirituais, de entre os quais destacamos a afectividade, a emotividade, os sonhos e os desejos.

A Estética e a Arte podem constituir vias para a construção de caminhos alternativos para uma sociedade nova, onde o Homem se possa realizar plenamente. 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” (Perniola, 1997). 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. A multiplicidade de exigências que se nos colocam, num tempo de incerteza como o nosso, exige uma aposta clara num desenvolvimento de competências múltiplas que nos permitam intervir em contextos singulares, complexos e imprevisíveis.

Neste artigo propomo-nos reflectir sobre o que é, ou deverá ser a Educação. Não nos iremos deter em considerações analíticas das concepções educativas mas procuraremos, isso sim, a sua essência ou a finalidade última.

Para isso vamos servir-nos das potencialidades da Estética e da Arte, aflorando as suas relações com a Ética e a Teoria Crítica, nomeadamente através das obras de Walter Benjamin, Marcuse, Freire e Habermas.

Pretendemos equacionar diferentes alternativas para a transformação da educação/formação, enquanto promotora de um mundo melhor, mais “bonito” e mais justo.

O projecto educativo que propomos deverá ser um projecto holístico, que se traduzirá em experiências integradoras dos valores e das crenças individuais e do sentido que atribuímos à própria Vida. Estamos convencidos de que esta finalidade só poderá ser conseguida através de uma vivência positiva e satisfatória.

2. A IMPORTÂNCIA DA ESTÉTICA NA TEORIA CRÍTICA

Em 1923, é inaugurado o *Intitut für Sozialforschung*, Instituto de Investigação Social. Este instituto dedicou-se especialmente, nesta época, ao debate das teses marxistas. Esta orientação marxista irá marcar a investigação até 1930, altura em que Max Horkheimer assume a direcção deste Instituto. É nesta época que a Teoria Crítica adquire importância no panorama intelectual.

Horkheimer propõe a organização de equipas multidisciplinares que analisem de diferentes horizontes a realidade. Começam assim a surgir novas e diferentes posturas críticas sobre o *valor* e o *sentido da vida*.

A preocupação fundamental dos membros do Instituto foi estabelecer a vinculação da filosofia à análise social, tendo como finalidade a modificação desta através da *praxis* humana.

Com a tomada de poder pelo nazismo, o Instituto encerra e os seus membros dispersam-se pela Suíça, Colômbia e Estados Unidos. Com o final da Guerra o Instituto reabre. A sua produção científica é agora marcada pela desilusão e pela descrença nas possibilidades da razão para a

resolução dos problemas que afligem o Homem. A crítica ao positivismo e a necessidade de questionamento dos seus pressupostos e consequências, torna-se central.

Alguns teóricos críticos propunham o fim da razão como orientadora das acções humanas outros, de entre os quais Habermas, continuavam fieis aos princípios do Iluminismo, mas com parâmetros diferentes dos positivistas.

Para esta corrente de pensamento e acção, a “inquietação” ou seja, a capacidade de questionamento e de investigação, é fundamental. Esta capacidade é o motor da mudança das condições de vida, daquilo que sabemos que não queremos, embora não saibamos com exactidão aquilo que realmente pretendemos. Neste sentido, são rejeitados todos os tipos de determinismo, a única certeza que possuímos é a de que não existem verdades absolutas e que cabe ao homem a possibilidade de questionamento e de acção visando a transformação.

A compreensão de qualquer fenómeno (do mundo, das relações sociais ou do indivíduo) só é passível de ser conhecida, e sempre provisoriamente, através da dialéctica entre a objectividade e a subjectividade que se jogam no mundo.

Assim, o principal problema do conhecimento baseia-se na unidade dialéctica entre sujeito e objecto, e é esta relação intersubjectiva que possibilita a recriação e a transformação dos homens e do mundo. Como refere Paulo Freire, toda “a tentativa de compreensão destas relações que se fundamente no dualismo sujeito-objecto, negando assim a “unidade dialéctica” que há entre eles, é incapaz de explicar de forma coerente essas relações. Ao romper a unidade dialéctica sujeito-objecto, a visão dualista cai na negação quer da subjectividade, submetendo-a aos poderes de uma consciência que criaria a seu gosto, quer da realidade da consciência, transformada assim em mera cópia da objectividade” (Freire, 1984:26).

Esta visão holística da realidade é partilhada por praticamente todos os teóricos críticos. Para Habermas os “problemas” com que nos debatemos na actualidade advêm da separação que paulatinamente se foi efectuando entre o *mundo de vida* e o *sistema*. O primeiro alicerçado nas imagens mítico-poéticas e na

intersubjectividade gerada comunicativamente. O segundo, na racionalidade técnico-instrumental, o que leva a que “ao aumentar a complexidade de um e a racionalidade do outro, sistema e mundo de vida não só se diferenciam internamente, como “sistema” e “mundo de vida”, mas também se diferenciam simultaneamente um do outro” (Habermas, 1987:216).

O *mundo de vida* tem como mecanismos de integração elementos relacionais intersubjectivos gerados comunicativamente. Por sua vez o *sistema* possui mecanismos de integração cada vez mais abstractos, *dinheiro* e *poder*, que vão abafando os elementos relacionais gerados no mundo de vida.

Para Habermas a complexidade do real inclui três níveis, o *objectivo*, o *social* e o *subjectivo*. Cada um destes níveis possui mecanismos específicos de acção a saber: no mundo objectivo a procura da *verdade*, no mundo social a *rectidão* e no mundo subjectivo a *veracidade*. *Verdade*, *rectidão* e *veracidade* constituem os pragmáticos universais da acção. É equacionando o conhecimento destas três dimensões que podemos efectuar uma leitura aproximada da realidade e agir conscientemente sobre ela.

A partir da modernidade a dimensão objectiva vai-se sobrepondo e incluindo no seu seio as dimensões da sociabilidade e da subjectividade. O critério positivista da ciência estendem-se às relações sociais e ao conhecimento do próprio indivíduo. No entanto, é na dimensão subjectiva que este desiderato encontra resistência. É aqui que radica a essência da Estética Crítica como bastião da utopia do sonho e da emancipação.

Segundo Theodor Adorno o desconhecimento das obras de arte, “não está apenas ligado a problemas de tradução, ou edição: tem a ver com a dificuldade da obra que resiste à sistematização” (cf. Adorno, 1970). Neste sentido, é especialmente na dimensão subjectiva ou seja, naqueles conhecimentos a que só o indivíduo pode aceder, que a criatividade e a inovação começam.

Por sua vez Walter Benjamin apela à *Aura* da obra de arte, à singularidade dos objectos artísticos que presentemente está ameaçado pelo

valor de troca, pelo mercado da arte bem como a reprodução em série.

Também a obra de Marcuse é toda ela marcada por uma atraente proposta estética. Para o autor, o lugar da racionalidade deveria ser ocupado pela beleza. Eros, a pulsão de vida, libertaria o homem da tirania do lucro, e o trabalho transformar-se-ia em jogo. De entre os teóricos críticos “Marcuse é o único a sublinhar a importância e a necessidade dessa mutação estrutural, quase biológica, nos modos de percepção e de acção, mutação sem a qual nenhuma alteração social se pode efectuar ou durar” (Huisman, 2008:65).

Como tentamos evidenciar é no domínio da Estética e da Arte que a resistência pode surgir.

Neste sentido arriscamo-nos a considerar a Teórica Crítica como uma Teoria essencialmente Estética. De facto, a *inquietação* perante a realidade, a procura do seu conhecimento e da sua *desocultação*, a ênfase dada aos *grupos minoritários*, o papel atribuído ao sujeito, como possibilidade de enriquecimento das várias visões do real, o *risco* que nos permite fazer propostas alternativas de ser e de agir, mais não é do que o elencar dos elementos constitutivos da estética.

3. POTENCIALIDADES DA ESTÉTICA E DA ARTE

Entendemos por Estética a procura de harmonia, de integração do que nos afecta e, neste sentido, ela parte da sensibilidade, parte do sentir para encontrar um sentido...

A construção estética da existência relaciona-se com a possibilidade de construção de um outro do mundo. É esta experiência vivida que nos permite tomar consciência de que podemos afirmar-nos histórica, social, política e culturalmente, de que podemos optar, decidir e agir autonomamente.

Embora conscientes de que somos simultaneamente produzidos e produtores, isto é, somos capazes de produzir a sociedade e a cultura, e somos simultaneamente produzidos por ela, isto não invalida a possibilidade de rompermos o ciclo. De facto, esta “imperiosidade” da acção é essencialmente estética já que se liga à inteligibilidade do mundo e se relaciona com a qualidade da forma, ou seja,

o modo como cada um de nós o integra, constrói e é capaz de comunicar essa inteligibilidade.

A estética entendida como procura de sentido, de harmonia, de beleza e de felicidade, de “algo” que, partindo embora do material, o transcende e lhe acrescenta valor.

A autonomia do sujeito ao intuir, sentir, pensar e actuar no mundo não é, no entanto, a liberdade absoluta, emancipada de toda a dependência. Trata-se antes de uma autonomia que está dependente do “*environnement*”, quer ele seja biológico, cultural ou social, sendo assim esta autonomia é sempre relativa, é a autonomia possível, em termos relacionais e relativos. Sem a sociedade, sem a cultura e sem a linguagem e o saber adquirido, dos quais depende a nossa autonomia, não teríamos a possibilidade de sermos verdadeiramente humanos.

Para Edgar Morin (2001) é a concepção de sujeito como sistema aberto que permite explicar o seu potencial e a sua emergência na relação com o mundo, conduzindo-o à consciência de si, à reflexividade, à reflexão através da auto referência. De facto, pensamos que é esta capacidade de nos “apropriarmos” do mundo de forma a torná-lo nosso, que nos permite dar sentido à existência. Reafirmando a noção de sujeito, o autor sublinha também que, ser sujeito, significa ocupar um lugar no centro do seu mundo, a fim de que possa ocupar-se dele e de si mesmo.

O problema da liberdade e da criatividade é tratado dentro de um quadro de complexidade, que é, segundo o ele, o único que pode permitir a sua aparição. Aponta como uma das superioridades do cérebro humano sobre a máquina, a capacidade de lidar com o insuficiente, o difuso e o vago. A noção de sistema aberto, permite a emergência do sujeito como construtor de si e do mundo a partir de um processo de auto-organização, “onde a autonomia, individualidade, complexidade, incerteza, ambiguidade se tornam quase caracteres próprios do objecto. Onde, sobretudo, o termo «auto» traz nele a raiz da subjectividade” (Morin, 2001: 57).

No quadro da psicologia, Carl Rogers (1985) desenvolve o conceito de *vida plena* que se funda exactamente nesta mesma ideia de funcionamento integral do indivíduo. A *vida*

plena é um conceito dinâmico, é um processo, uma direcção, um sentido e não um destino. É um processo de movimento, uma relação dinâmica numa direcção que o organismo humano efectua, quando é interiormente livre.

O autor fala também em autenticidade, veracidade em termos habermasianos, sublinhando que, na medida em que cada um tentar ser ele próprio e, quanto mais tentar aceitar a realidade e a complexidade em si e nos outros, tanto mais será capaz de mudar e levar os outros a mudar-se também.

Esta perspectiva acentua o valor das experiências pessoais, o que pode potenciar a capacidade de aceitação da experiência dos outros e o valor da aprendizagem total “organísmica” das situações. Este conceito implica a fusão dos conceitos de realidade anímica e de realidade orgânica em interacção com o meio ambiente, integrando a totalidade bio-psíquica e anímica que constitui o indivíduo. Acaba assim, por atribuir mais sabedoria à totalidade das experiências do que à racionalidade do próprio intelecto. Sendo falível, a experiência é-o muito menos do que a racionalidade isolada. Reconhece ainda a relação entre o individual e o geral, pelo que considera muito importante a capacidade de comunicarmos aos outros e de partilharmos com eles os nossos sentimentos e percepções sobre a realidade, uma vez que aquilo que é único e pessoal, se expresso e partilhado, poderá falar mais profundamente. Este processo no entanto não é simples, implica confiança em si próprio, consciência de si e das suas potencialidades e limitações bem como, espontaneidade verdade e veracidade.

Para Rogers, a criatividade é encarada como um elemento essencial da *vida plena*.

Através da nossa abertura ao mundo, da confiança na capacidade de estabelecer novas relações com ele e com os outros, tornamo-nos mais criativos. Nesta perspectiva, define a criatividade como motivação primária, ela será “a tendência do homem para se realizar a si próprio, para se tornar no que em si é potencial” (Rogers, 1985: 302).

A existência humana ou seja, a própria produção da vida é, deste ponto de vista, uma construção estética, podendo aplicar-se-lhe o conceito de auto-finalidade que se considera no

campo estético. Outro aspecto interessante que caracteriza a estética e a arte e deve ser essencial na construção da própria vida é o da vontade de afirmação do criador, entenda-se o indivíduo, do seu esforço e coragem para construir novas relações, outras “realidades”, a consciência de que pode e deve adoptar um conjunto vasto de atitudes activas. Estas atitudes tocam o *ethos* humano, o imaterial, os mistérios do amor, da amizade, a intensidade vibratória da nossa existência.

A desvalorização ontológica do humano está na base da necessidade da criação de mecanismos de compensação, surgindo o estético como valor de resistência como nos lembram os Teóricos Críticos. A disseminação da importância da estética nas diferentes esferas da vida, incluindo gestos, comportamentos, atitudes e objectos correntes e do quotidiano, mostram-nos que “o fenómeno moderno da arte e da estética como afirmação da possibilidade de criação e da experiência de outros mundos, neste mesmo mundo” (Cruz, 1992:50), é imperativo.

4. ESTÉTICA E ARTE, UMA NOVA VIA DE ACÇÃO EDUCATIVA

Do que fomos dizendo conclui-se que pensar a educação partir da estética possibilita mudar o sentido da educação, pondo a tónica na criatividade e na inovação, na possibilidade que todos temos de sonhar um mundo diferente. A inovação surge do sonho, da criatividade e da diversidade dos pensamentos e das acções que vamos realizando ao longo da vida, através das nossas experiências.

A felicidade e o bem-estar dependem da possibilidade de realização das nossas experiências significativas. No entanto, estas experiências realizam-se 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.

Esta realidade, seja ela física, psíquica, emocional ou social, é o objecto de trabalho da Ciência e da Arte, no entanto, a abordagem da realidade é feita diferentemente pela Ciência e pela Arte. Assim, como refere Huisman, “o real é aquilo em que se fundamentam ao mesmo tempo a ciência e a arte uma para o procurar e outra para o

ultrapassar. Se é verdade que a ciência é a descoberta e uma ordem universal geral a arte esta *Homo Additus Naturae*, transfiguração da realidade quotidiana, é um arrancar para fora da materialidade. Dir-se-ia, em certo sentido, que o verdadeiro seria como que a cúpula do belo e do bem, e além disso, o lugar geométrico de todos os valores” (Huisman, 2008:113).

Nesta perspectiva, uma educação que se fundamente na estética, dissocia-se da normatividade, admite a diferença construída com base numa compreensão que vive de olhares múltiplos sobre o objecto da investigação e, em função disso, converge em possibilidades e propostas múltiplas. Estes olhares possibilitam uma relação complexa com o mundo, uma relação que rejeita a linearidade na compreensão e nas condutas, e é condição essencial a nível do conhecimento e do comportamento humanos.

Outra dimensão do campo estético aplicada à educação é, como já dissemos, a da auto-finalidade. Um projecto educativo verdadeiramente humano acredita que a construção do homem e da sua existência é um fins em si mesmo, isto é, não se submete a nenhum objectivo que não seja o da sua própria educação/formação. O processo formativo é uma construção baseada na escolha individual embora, como referimos, essa escolha esteja sempre condicionada pelos outros e pelo mundo.

Como diz Heidegger “o *ser aí* é a possibilidade do ser livre para o mais peculiar «poder-ser»” (Heidegger, 1991).

Esta ideia que o contacto com a estética e a arte pode transforma-nos, fazer-nos sair de nós, alargar os nossos horizontes e possibilitar diferentes abordagens do mundo é fundamental no processo educativo actual.

A experiência estética e a experimentação artística, ajudam-nos a experienciar o mundo de outra forma mas para isso é preciso praticar. Esta prática pode ser efectuada nos gestos, nos comportamentos, nas atitudes, nos objectos correntes, nos sentimentos, nas relações e na nossa atitude expectante perante o mundo. O estético está enraizado no homem, “não flutua acima das coisas, mas está contido na atitude que o homem adopta perante as coisas que observa ou cria” (Jan Mukařovský, 1990: 115).

A estética ou *aisthesis*, começa por ser uma forma de experiência ou de percepção pelos sentidos. Baumgarten acrescenta, a arte de pensar de um modo belo. Estas abordagens permitem-nos reconsiderar os papéis e finalidades da educação, em termos da abertura a novas possibilidades, a desocultar o mundo e a reconstruí-lo de forma inovadora através de um espírito inquiridor e empreendedor.

A arte difere das restantes actividades humanas, ela é “multifuncional por excelência, orienta o seu receptor para outra combinação de funções, diferente daquele que lhe é familiar e condu-lo para outra maneira de ver a realidade, até então inaplicada, e para outra maneira de abordar –daqui se deduz a capacidade antecipadora da arte em relação à vida prática e à ciência” (Jan Mukařovský, 1990: 225).

A vida prática e a ciência, entregues a si próprias, empobrecem e simplificam a relação do homem com a realidade, reduzindo-a a uma única faceta. A luta existencial do homem com a realidade, sofreu danos por causa desse empobrecimento. Se o homem é obrigado a lutar com a realidade terá, no entanto, de realizar essa luta de uma outra forma, através de um novo prisma, descobrindo aspectos e possibilidades até então insuspeitados.

Estas perspectivas que temos vindo a explicar são da maior importância para a educação:

- A finalidade do projecto educativo que deve corresponder à auto-realização do sujeito.
- Os conteúdos que devem incluir a transversalidade.
- Os objectivos ou os “modos” com que efectivamos os conteúdos abordados.
- O método ou o “caminho” que devemos privilegiar.
- A avaliação que deverá ser reflexiva e formativa.

A estética possui uma componente dinâmica de comportamento que leva ao saber/conhecer/experimentar e à procura de sentido, deixando que a vida nos leve para longe de nós, permitindo, deste modo, que a Educação possa responder aos desafios da sociedade actual.

BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, T. (1970). *Teoría Estética*. Lisboa: Edições 70.
- Arnheim, R. (1976). *El pensamiento visual*. Madrid: EUDEBA.
- Baumgarten, A.G. (1936). *Aesthetica*. Bari: Laterza et Filios.
- Bezerra Barbosa, F., M. (2008). Aesthetics and Critical Theory: Suggestions for an Adult Education Pedagogy. En Muñoz, M. y Jelínek, Ferreira, F. *Teaching and Learning*, (pp. 849-857). Aveiro: International Association for the Scientific Knowledge. 26-28 de Maio
- Bowie, A. (1999). *Estética y Subjetividad*. Madrid: Visor Dis., S. A.
- Cruz, M. T. (1992). Arte e experiência estética. En ACARTE. *Percepção estética e públicos da cultura*, (pp. 50). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Habermas, J. (1988). *Teoría de la acción comunicativa II*. Madrid: Taurus Ediciones.
- Heidegger, M. (1991). *A origem da obra de arte*. Lisboa: Edições 70
- Horkheimer, M. (1967). *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires: Gráfica Guadalupe.
- Huisman, D. (2008). *A estética*. Lisboa: Edições 70.
- Kandinski, W., (1997). *De lo espiritual en el arte*. Barcelona: Paidós
- Lorenzo, M.M. y Santos Rego, M. A. (2009). *Educación para a Cidadanía e os profesores*. Salamanca: Ed. Xerais de Galicia.
- Lipovetsky, G., (2008). *La sociedad de la decepción*. Barcelona: Anagrama
- Marcuse, H. (1988). *Eros y civilización*. Barcelona: Seix Barral.
- Morin, E. (2001). L'enseignement des connaissances. En A. Dias de Carvalho et al. *Novo conhecimento, nova aprendizagem*, (pp. 57). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mukarovsky, J. (1990). *Escritos sobre estética e semiótica da arte*. Lisboa: Editorial Estampa
- Perniola, M. (1997). *A Estética do Século XX*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Pino Juste, M. y Bezerra Barbosa, F. M. (2007). Vida com calidad: estética y salud. En X.M. Cid y A. Peres (edit.), *II Congresso Iberoamericano de Pedagogía Social*, (pp. 813-824). Universidade de Vigo-Universidade de Trás-os Montes e Alto Douro-Sociedade Iberoamericana de Pedagogia Social, Allariz –Chaves