



# Narrativas da Educação Estética – Num Algures Global

---

Narratives of Aesthetic Education – In a Global Somewhere

*Carlos Valente*  
Universidade da Madeira  
cvalente@staff.uma.pt

## RESUMO

Este artigo propõe-se “deambular” por entre diversas teorias do foro estético, artístico e educacional para construir uma narrativa ontológica acerca daquilo que é possível entender, hoje, como educação estética. Para o fazer, apoia-se no comentário a diversos pensadores, tais como G. Lipovetsky, J. Serroy, G. Spivak, E. Morin, J. Dewey, N. Bourriaud e K. Mandoki, com o fim de entender a globalização enquanto conceito complexo, e de que modo este condiciona o nosso entendimento da estética, enquanto área do saber filosófico, mas também enquanto experiência do sensível, ou *aesthesis*. Mas também este artigo procura, sobretudo, indagar como a educação estética pode agir efetiva e positivamente no mundo global em que vivemos, através de um “olhar” estético contemporâneo, com a sua diversidade de pontos de vista e campos de estudo.

Palavras-chave: Estética; Educação; Ética; Complexidade; Globalização

## ABSTRACT

This article aims to “meander” among several theories from aesthetic, artistic and educational fields to build an ontological narrative about what we can really understand today as aesthetic education. To do so, we develop commentaries to some thinkers, such as G. Lipovetsky, J. Serroy, G. Spivak, E. Morin, J. Dewey, N. Bourriaud e K. Mandoki, to comprehend globalization as a complex concept, and how it affects our understanding of aesthetics as philosophical field of knowledge, but also as sensitive experience, as *aesthesis*. But, this article also, and above all, enquires how aesthetic education can effectively and positively act in the global world we live in, through a contemporary aesthetic “gaze”, with its diversity of points of view and fields of study.

Keywords: Aesthetics; Education; Ethics; Complexity; Globalization

## 1. O que é a Educação Estética?

Se exercitarmos metodicamente a dúvida, impõe-se perguntar: de quê falamos, quando falamos hoje de educação estética? Podemos encontrar esta denominação em vários quadrantes: mencionada nos currículos pedagógicos, nos programas de ensino-aprendizagem, em decretos-lei e em debates sobre o tema; veiculada no dia-a-dia da sala de aula, mas também no dia-a-dia fora dela. Educar sob a égide do adjetivo “estética” é, convenhamos, um lugar-ação impreciso e discutível. Num contexto de investigação, mais académico, aborda-se a educação estética de um modo generalista, tendencialmente filosófico. Mas, quando a deslocamos para o mundo concreto da educação aplicada, impõe-se um conjunto de questões necessárias para balizar o problema: de que níveis de ensino estamos a falar? Restringimos o discurso apenas às áreas exclusivamente ligadas ao ensino artístico? Ou podemos alargá-lo ao ensino em geral? Mas também, e não menos importante, sobre, e sob, qual contexto cultural falamos?

Ao tentar responder estas perguntas, surgem outras questões conexas, ainda e apenas num plano teórico, meramente introdutório. Educar, de acordo com a especificidade de uma “educação estética”, significa exatamente o quê? Significará educar para a compreensão da estética enquanto área filosófica, explorando necessariamente a história da estética, enquanto conteúdo? Ou será uma educação que fornece uma gramática da(s) linguagem(s), coadjuvando teoricamente o devir prático da arte? Ou ainda, de modo diverso, dirá respeito a uma educação “dotada” de qualidades

estéticas, aplicável a qualquer área de ensino? Ou seja: significará “educar de modo estético”, colocando a ênfase nas qualidades performativas do professor? Uma eventual e primeira resposta leva-os a considerar que a educação “estética” pode ser cada uma delas, ou ainda percebida no todo das combinações possíveis. Assim, o grau de complexidade aumenta, certamente.

A este complexo universo conceptual da educação estética, soma-se, por osmose, o de educação artística. Quando pretendemos falar desta última, estamos a colocar, necessariamente, os mesmos problemas acima mencionados: em que níveis e tipos de ensino? em que contexto cultural? etc. Que conceito de arte norteia o nosso discurso sobre educação artística? Entende-se o termo “arte” num sentido lato, abrangendo diferentes formas de arte (música, plásticas, teatro, dança, e outros desvios linguísticos e tecnológicos, ou hibridações várias)? Ou apenas no sentido específico das artes visuais? Neste texto, restringimos o campo da arte, em modo de parêntesis, às artes visuais, apenas por motivos operacionais de carácter exemplificativo, mas também, e sobretudo, porque não é a elas (artes visuais) que vamos colocar em primeiro plano, mas sim à educação estética, situada num outro quadrante, claramente comunicante com a(s) arte(s), mas não em exclusividade.

Daí que a nossa tarefa seja primordialmente a de agendar uma investigação que permita balizar e compreender, ou antes: situar a “dificuldade em compreender” o estado atual da educação estética. Tentaremos fazê-lo através da construção de pontes reflexivas e “errantes” entre as diferentes teorias que iremos abordar, sob um ponto de

vista “movediço”, situado indefinidamente entre domínios conceptuais da educação, da estética e da complexidade.

## 2. A Estética e a Educação Artística

Provindo do nicho filosófico que o sustenta, o conceito de “estética” é de difícil circunscrição e, como sucede paradoxalmente com a maioria os conceitos “díficeis”, é convocado muitas vezes de modo superficial, no nosso entender. O termo “estética” é usado habitualmente enquanto adjetivo, conferindo especificidade a substantivos tão diversos como: atitude, experiência, qualidade, componente, dimensão, categoria, consciência, etc. Mas, enquanto substantivo, teremos que situar a estética, necessariamente, como área autónoma de conhecimento, assim proposta pela primeira vez por Baumgarten, no séc. XVIII, e que a definiu como “ciência do mundo sensível do conhecimento de um objeto”, na sua obra *Méditations*. Mais tarde, e já no contexto do pensamento romântico, a estética transformou-se em “filosofia da arte” pela mão, entre outros, de Hegel, quando publica os seus *Cours d'Esthétique*, entre 1818 e 1830.

Ao longo da história, o campo da estética tem sido variável, conforme o uso e a perspectiva aplicada, mas não ilimitado. No que diz respeito aos objetos de estudo da estética, concordamos com a filósofa Carole Talon-Hugon quando isola as três matrizes fundamentais do pensamento estético, que se verificam ao longo do seu devir histórico: o Belo, o Gosto e a Arte. Coloca-se, assim, a questão essencial, para a qual não parece existir

uma resposta única: “*A estética será crítica do gosto, teoria do belo, ciência do sentir, ou filosofia da arte?*” (Talon-Hugon, 2015:8). Esta autora atribui a confusão de usos da palavra “estética”, no contexto do quotidiano, ao “... sentido veiculado pela origem do termo, que vem da palavra grega *aesthesis* [...] e que designa simultaneamente a faculdade e o ato de sentir – a sensação e a percepção” (Talon-Hugon, 2015: 7).

Hoje em dia, na educação de nível superior, a disciplina de estética assume frequentemente um carácter teórico-filosófico, e que lhe está na origem. Nas universidades portuguesas, em geral, a estética continua hoje a ser ministrada como disciplina autónoma nos cursos superiores de artes visuais, literatura, cinema, teatro e música, entre outros, fazendo parte do grupo mais ou menos heterogéneo das “ciências da arte” ou, por vezes, denominadas de “teorias” da arte. Assim, como vimos, a obra de arte é um dos objetos de estudo privilegiados pela estética. Normalmente, enquanto disciplina introdutória no campo das artes, esta disciplina fornece uma visão histórica dos principais conceitos estéticos, de modo abrangente. Por vezes, a estética assume contornos de especialização, conforme a linguagem onde se insere, embora o faça com menos frequência: existe uma estética do cinema, da música, visual, literária, etc. Por outro lado, notamos que em alguns cursos de filosofia a disciplina de estética está ausente, ou é apenas disciplina de opção, sendo tacitamente considerada como um ramo secundário do pensamento filosófico. Esta situação replica-se, de certa forma, no ensino secundário da filosofia (partimos sempre do exemplo português), cujos programas curriculares tendem a atribuir

uma importância menor à estética, embora não a ignorem.

Por sua vez, encontramos a estética naturalmente integrada (o que significa, na prática, diluída) nas disciplinas de âmbito artístico, quer na educação básica quer secundária. Mas em que consiste esta natural diluição da estética nas aulas de expressão / educação artística? Quais os pressupostos estéticos com que os docentes trabalham numa situação concreta de aprendizagem? Educar significa, grosso modo, formar indivíduos sob um conjunto de ideologias e condições sistémicas, inseridas numa determinada cultura. Educar implica, também, propiciar a construção de “mundos”, no sentido instaurado por N. Goodman, mundos que se movimentam entre a individualidade do professor e dos alunos, em sala de aula, e os grandes modelos institucionalizados de ensino. Logo, educar “esteticamente” ou através da estética pressupõe aceitar que domínio do “estético” se integra naturalmente na educação artística, balizada esta última por um contexto criativo e experiencial.

Esta ponte entre arte e estética, presente no ensino das camadas mais jovens é feita, a montante, na formação pedagógica e didática dos professores, formação integrada no âmbito académico das ciências de educação. Hoje em dia, os inúmeros artigos que são publicados em Portugal acerca da educação artística atuam em diversas frentes temáticas, conceptuais e metodológicas, apoiando-se em teóricos da educação, mas também em filósofos, estetas, historiadores, sociólogos, semiólogos, assim como em teóricos da cultura visual, da teoria da imagem, da psicologia, etc. Entre outros assuntos, e a título de

exemplo muito genérico, estes artigos discorrem mormente sobre o gosto, a sensibilidade, a percepção, a expressão, a imaginação, a criatividade. Por entre os discursos surge, de vez em quando, o termo “estética”, enquanto adjetivo difuso e tido como um axioma; porém, não muito discutido.

De um modo geral, os teóricos da educação artística têm vindo a construir importantes ligações entre o ensino da arte e uma ideia renovada de educação estética, sobretudo no contexto norte-americano, muito influenciado por John Dewey. No seu livro “A arte como experiência”, cuja publicação original data de 1937, este autor valorizava a ação e vivência em detrimento da racionalidade e do realismo filosófico. De raiz empirista, e inserida no pragmatismo, a filosofia de Dewey (2010) marcou um ponto de viragem no ensino artístico do ocidente, ao longo do século XX. O autor defendia a ideia de uma prática artística, extensível ao ensino, enquanto integrada na vida, que deveria brotar naturalmente da relação entre o sujeito, entendido como organismo, e o meio, consubstanciado no seu quotidiano. A esta relação, o filósofo chama de experiência estética.

Apesar da teoria conciliadora de Dewey, ainda subsiste o debate implícito, na educação artística, entre os defensores do formalismo e os que se alinham pelas teorias da expressão, ou emoção. Fundado na teoria Kantiana do gosto, o formalismo nasce enviesado, e é muitas vezes mal interpretado, a partir da senda aberta por Kant, quando propõe o conceito de “desinteresse” estético, enquanto atenção dirigida ao objeto, em si. Na verdade, este processo de *aesthesis*, que se dá no âmago da relação entre sujeito e objeto, coloca, entre outras, a fraturante questão: gostamos

de um objeto porque ele possui, em si, qualidades estéticas? ou projetamos apenas os nossos sentimentos e emoções nesse objeto? Deste modo, são criadas duas hipóteses divergentes, mas ao mesmo tempo convergentes. Estava assim instaurado um dilema, que hoje permanece.

A esta visão formalista opõe-se a de uma estética da subjetividade, alojada no quadrante da criação, da liberdade expressiva do sujeito, mas também existente no lado da receção, da livre interpretação; uma visão claramente influenciada pela “obra aberta” de Umberto Eco e pelas teorias de R. J. Collingwood, entre outros. Nesta senda, e já no final do século XX, o pensador M. J. Parsons reintroduz a necessidade de compreender a arte através da receção estética. Partindo dos desenvolvimentos da psicologia cognitivista, Parsons coloca em primeiro plano a interpretação do espectador, contruída através de uma narrativa individual, aberta e múltipla. A título exemplificativo, e apoiando-se na perspectiva de Parsons, a investigadora Wagner Rossi salienta a importância do uso da narrativa e a da interpretação no contexto pedagógico, enquanto elemento de contacto dos alunos com a obra de arte, condenando ao mesmo tempo a tendência formalista/modernista votada apenas à análise das componentes objetivas da obra (Wagner Rossi: 2005). Outra figura incontornável, no contexto norte-americano, foi Maxine Greene<sup>1</sup>. Esta pedagoga defendeu de forma contundente a necessidade de uma educação estética, como parte integral da formação do indivíduo através do contacto com a prática artística, mas sobretudo uma aprendizagem de

ferramentas que permitam a leitura, compreensão e desenvolvimento do gosto pela arte. Para poder ultrapassar os mal-entendidos da “literacia estética”, Greene defendia uma sólida formação dos docentes no âmbito da estética, entendida aqui como filosofia da arte.

Em suma, podemos verificar nesta revisão de algumas teorias e conceitos, assumidamente incompleta, que a estética tem vindo a acompanhar e influenciar a educação artística de vários modos: pelo foco num objeto de estudo circunscrito à arte ou pela via mais alargada da experiência estética, entre outros. Muitas questões afloram e ficam por responder, certamente. O caminho seguinte leva-nos, agora, ao enquadramento da educação estética, ainda que não esgotada a sua definição, no contexto complexo da globalização.

### 3. Estética, Globalização e Complexidade

Para situar a educação estética num contexto atual e global, teremos que abordá-la, sempre e irremediavelmente, a partir de um contexto local, ou tendencialmente circunscrito. Daí que se preveja um conflito iminente entre a postura teórica e holística e uma perspectiva mais pessoal e vivencial, a de quem atua (professor, aluno), fisicamente, através da experiência, num determinado lugar. Para complexificar esta fórmula, podemos ainda acrescentar que, na era da informação global, estes dois mundos se cruzam constantemente e o fazem de vários modos.

Mas, apesar destas dificuldades, é lógico e incontestável que devemos pensar a globalização como um importante paradigma que define a

<sup>1</sup> Sobre a “educação estética” desta autora, ver: *Variations on a Blue Guitar: The Lincoln Center Institute Lectures on Aesthetic Education* (2001) New York: Teachers College Press, Columbia University.

nossa contemporaneidade. A primeira pergunta que surge, naturalmente é: o quê se entende por globalização? Começamos por citar Elizabeth Delacruz, que nos alerta para o facto de a globalização ser uma das designações mais polémicas e contraditórias da época em que vivemos, destacando que, para além dos conceitos de âmbito académico, o termo “globalização” diz respeito, no geral, “... *to those fundamental global transformations of human societies brought about by transnational expansion, integration, and interdependency of human social networks and flows of resources, goods, ideas, and culture*” (Delacruz, 2009: xi). Este conjunto de transformações à escala planetária atinge domínios tão diversos como o geopolítico, económico, tecnológico e cultural, entre outros, reformulando consequentemente a ordem mundial ao pôr em causa os sistemas tradicionais e os modos de funcionamento dos estados, mercados, regiões, etnias e religiões. Porém, esta mudança não se dá sem o inevitável confronto de forças antagónicas, como refere Delacruz, quando analisa o que a produção teórica tem dito sobre esta dinâmica: “*the dynamics of globalization examined by scholars are the opposing forces of empire-building or global cultural hegemony vs. local, cultural diversity, heterogeneity, resistance, and rivalry.*” (Delacruz, 2009: xi).

Podemos, perante a globalização, adotar uma postura que a apologiza, lançando um olhar “otimista” à modernização, ao progresso, à inovação e à livre expressão promovida pela democracia, conquistas associadas ao tecno-capitalismo triunfante e à vitória das ideologias ocidentais. Devemos, no entanto, e também, considerar uma postura crítica perante o fenómeno da glo-

balização, num quadro ideológico que condena a excessiva racionalidade do neoliberalismo, os seus excessos, a generalização da pobreza e o sofrimento humano, a fragmentação e assimetria social, assim como a devastação dos ecossistemas, entre outros males da atualidade. As virtudes e defeitos da globalização atingem-nos localmente, nos mais diversos contextos, aos que não escapa o ensino, obviamente: quer este seja artístico, ou não. Que desafios se colocam, pois, neste contexto, a um ensino da estética, ou a uma educação “estética”?

Num exercício de quase-redução-ao-absurdo, podemos afirmar que o fluxo global das inúmeras visões do mundo (quer a partir do mundo quer dirigidas a ele), influenciadas pelas tendências, modas, notícias, etc., influenciam o mundo particular, local e individual; mas também ao contrário, numa espiral de duplo sentido e constituída por múltiplos vórtices. Assim sendo, nesse redemoinho informacional, em que lugar ficam as teorias? Torna-se imprescindível, portanto, repensar as noções, definições ou conceitos. Portanto, sob um ponto de vista ontológico, as definições de educação, de estética e de globalização solicitam uma atenção especial que possa dar conta dos limites inerentes a cada conceito, para seguidamente poder abri-los numa visão holística que permita ver o todo, sem excluir as partes.

Para tal, propomos, como alicerces reflexivos, duas obras fundamentais que, de modo diverso, mas complementar, têm observado o mundo atual sob o ponto de vista da globalização, posicionando-se de forma crítica perante os paradigmas socioeconómicos, políticos e culturais que definem a nossa contemporaneidade. Trata-se,



por um lado, de “O capitalismo estético na era da globalização”, de Gilles Lipovetsky e Jean Serroy (2014) e, por outro, de “Uma educação estética na era da globalização” de Gayatri Spivak (2012). A estas duas juntamos um terceiro contributo, mais votado a pressupostos filosóficos sobre educação, pela mão de Edgar Morin (2011), promotor do “pensamento complexo”.

Em primeiro lugar, arrolamos a dupla de filósofos, Gilles Lipovetsky e Jean Serroy, que desenvolve uma visão densa e incisiva acerca daquilo a que chamam de “capitalismo estético”. Estes teóricos estruturam um discurso analítico acerca da sociedade atual, e fazem-no à volta dos conceitos de “artialização”, ou artificação, como preferem alguns sociólogos da arte, e de “estetização” do mundo, enquanto fenómeno determinado pelo capitalismo cultural e pelo consumo de massas. Falar hoje de estética e de arte, tendo em conta um paradigma “transnacional”, pressupõe, portanto, um novo quadro epistemológico, que Lipovetsky denomina de hipermodernidade.

O estado atual da estética e da arte, num contexto hipermoderno, resulta da complexa evolução histórica de ambas, e que estes autores dividem em quatro fases: a primeira fase é denominada de “artialização ritual”, correspondendo à antiguidade pré-clássica, e na qual a arte *“não tem existência separada, informa a totalidade da vida [...] sem sistema de valores essencialmente artísticos, sem intenção estética específica e autónoma”* (Lipovetsky e Serroy, 2014: 20-21). Uma segunda fase corresponderia a uma “estetização aristocrática” que, fundada na antiguidade clássica, se reinaugura no renascimento e vai até ao século XVIII, atribuindo ao artista um estatuto separado

do artesão, consubstanciado no reconhecimento e na “dignidade” intelectual, promovendo o nascimento das “belas” artes. Contudo, neste período, arte e estética estão ainda fortemente condicionadas pelo “poder” da encomenda nobre ou sacra.

Eis que surge um terceiro momento, segundo os autores, com a “estetização moderna do mundo”, situada entre os séculos XVIII e XIX. O iluminismo, e mais tarde o romantismo, instauram uma arte autónoma e soberana; o artista emancipa-se. Uma nova disciplina, a estética, acompanha a nova arte e ajuda a fundar “as suas leis, valores, e os seus próprios princípios de legitimidade” (Lipovetsky e Serroy, 2014: 24). A dicotomia arte erudita / arte comercial nasce com a modernidade e com a distanciação das vanguardas em relação ao quotidiano, onde encontramos o fenómeno do consumo cada vez mais massificado. A estetização do mundo faz-se, assim, em duas frentes: *“... por um lado a estetização radical da arte pura, da arte pela arte, das obras libertas de todos os fins utilitários”,* e, por outro lado *“...precisamente no oposto, os projetos de uma arte revolucionária «para o povo», uma arte útil [...] orientada para o bem-estar da maioria”* (Lipovetsky e Serroy, 2014: 30).

Finalmente, a última e atual “idade transes-tética” corresponderia ao período em que *“... as vanguardas são integradas na ordem económica”* (Lipovetsky e Serroy, 2014: 31). Num mundo democratizado e pluralista, a sociedade da informação e do consumo permitem o convívio de múltiplas ações criativas, e não criativas, dominadas pelo hedonismo, omnipresente no ato de *“... sentir, viver os momentos de prazer, de descoberta ou de evasão”* (2014: 35). O individualismo e relati-

vismo generalizados alimentam, deste modo, o gosto pelo novo, pelo efêmero, pelo descartável. Segundo os autores, a estetização hipermoderna, ou a “transestética”, habita na proliferação dos meios “globais” que a fazem circular, em primeira mão, ao lado das ideias dominantes, em contínua expansão e de cunho fortemente capitalista. Mas, em simultâneo, estas ideias circulam, hoje, por entre propostas mais alternativas e transgressoras, todas elas colocadas numa espécie de fluxo contínuo, veloz e indiscriminado através das redes digitais; e geram a partilha de ideias, os diálogos, mas também o confronto ou a eventual, e previsível, indiferença.

Assim, para Lipovetsky e Serroy, a multiculturalidade dá-se através do fenómeno hipermoderno da “artialização”, no sentido redutor e indiscriminado de que hoje tudo pode ser arte, e de que qualquer indivíduo pode ser um criador, com o auxílio de ferramentas tecnológicas que democratizam e automatizam, por exemplo, a pós-produção de fotografias. O fenómeno de “artialização” dá-se numa intersecção permanente com o da “estetização” do mundo porque, usando o exemplo da fotografia, essa capacidade criadora, agora democratizada, tem como fim primeiro o de “embelezar” as imagens. Tudo é passível de se tornar “belo”, tudo carece e sofre de operações várias de “design”, no sentido mais redutor de um design que “estetiza” tudo: o corpo, a casa, o carro, o prédio, a rua, a montra, o *site*, a cidade. Quanto mais esta “dimensão” estética se generaliza e multiplica, como observam os autores, e com os quais concordamos, “... *mais ela aparece como uma simples ocupação da vida, um acessório sem outra finalidade que a de animar, decorar,*

*sensualizar a vida vulgar: o triunfo do fútil e do supérfluo*” (Lipovetsky e Serroy, 2014: 39).

O excesso de informação, a aceleração generalizada do quotidiano e a oferta cultural massificada, parecem colocar tudo num mesmo plano: ao lado do conformismo consumista, que segue as tendências projetadas pelo marketing e da criação em massa de “conteúdos virais”, estão também opções escapistas, do eterno regresso às origens, dos sistemas alternativos e sustentáveis, de contrapropostas tais como o movimento *slow*, etc. Mas também surgem, ao lado daquelas, fluxos de crescente ativismo, político e social, que vai do mais moderado ao mais radical, e dedicado às mais diversas reivindicações.

Estas últimas problemáticas, no âmbito do discurso sociocultural e politicamente engajado, levam-nos diretamente a Gayatri Spivak, autora que referimos previamente. Spivak publicou, em 2012, uma coletânea de artigos da sua autoria sob o título “*An Aesthetic Education in the Era of Globalization*”<sup>2</sup>. Trata-se de vinte e cinco ensaios que escreveu ao longo da sua carreira, enquanto teórica da literatura, no contexto dos estudos pós-coloniais e de gênero. É uma coleção de escritos ordenados com vista a criar uma narrativa interligada e unificada por uma introdução, diversas notas e esclarecimentos, os quais permitem dar consistência a um conjunto que à primeira vista pode parecer heterogêneo. Embora seja quase impossível resumir as ideias de Spivak em poucas linhas, podemos dizer que esta constrói o seu discurso com objetivo de reconciliar dois mundos ideológicos aparentemente opostos: o que defende a primazia do sujeito, e da sua liber-

2 Obra ainda não editada em português.



dade expressiva, e o que advoga uma racionalidade sistematizadora, dominante.

Convocando a teoria do duplo vínculo de Bateson<sup>3</sup>, a autora assume a impossibilidade de tomar partido perante o fenômeno da globalização e de posicionar-se teoricamente em relação ao tecnocapitalismo global, recusando-se, por momentos, a resolver a tensão entre teorias opostas. Contudo, para resolver este dilema, ou quanto muito explorá-lo mais a fundo, a autora defende o “abuso” das teorias estéticas, termo curioso, por ela proposto, e que corresponde a uma desconstrução livre e “produtiva” das ideias iluministas, de modo a explorar paradoxos e contradições à primeira vista insuperáveis.

A solução deste dilema assenta precisamente, segundo Spivak, na educação estética, enquanto elemento (re)conciliador, mas também libertador. Para fundamentar esta tese, Spivak opera uma releitura “ab-usiva” da “Educação Estética do Homem” de Schiller, discutindo a atualidade desta, no que toca ao forte argumento schilleriano da liberdade do sentir e do encontro com o Belo (natural) enquanto relação desinteressada e aberta com o mundo. Ao comentar Schiller, a autora integra no seu discurso as teorias estéticas de Derrida e Kant, a fim de discutir as íntimas e complexas relações que existem entre ética e estética. Integra também no seu discurso a permanente tensão histórica entre cultura dominante e cultura “subalterna”, usando a Índia, o seu país de origem, como caso de estudo.

3 A Teoria do duplo vínculo (double bind) foi proposta pelo antropólogo Gregory Bateson (1956). Em termos comunicacionais, o duplo vínculo é um dilema criado pela contradição entre duas ou mais ideias, o que leva ao ruído e ao erro interpretativo. O conceito original foi proposto em: Bateson, G. et al. (1956), “Toward a theory of schizophrenia” in *Behavioral Science*, 1(4): 251-254.

Para contrariar a estandardização capitalista e as assimetrias culturais, a estética possui, segundo Spivak, a “arma” da imaginação, dando assim o lugar de destaque ao Eu, a uma subjetividade corporizada na liberdade de pensamento e ação. Analisando esta obra, Rita Schmidt sintetiza a proposta de Spivak, concluindo que a educação estética seria o último “... *instrumento disponível por meio do qual se poderia perseguir o desejo de justiça global e democracia uma vez que a solidariedade ética que alimenta esse desejo somente é possível através de um treinamento rigoroso da imaginação*” (Schmidt, 2017: 383). Verificamos, pois, que Spivak aborda a estética a partir dos vetores da ética e da imaginação, defendendo uma praxis ética fundada na vocação natural do “eu” para com o “outro”. Ou seja, ao recentrar a sensibilidade estética no âmago do humano, será possível, segundo a autora, fazer frente ao “império” da racionalidade capitalista, que tende a transformar as pessoas em números, em objetos.

A aparente impossibilidade de resolver as contradições antes expostas por Spivak, é um desafio que também se coloca ao educador “global”, se assim o poderemos chamar. Logo, pensar a possibilidade de uma educação estética nos tempos da globalização constituiria uma utopia, já que o global é feito de localidades tendencialmente “intraduzíveis” e de pontos de vista diversos, uns mais dominantes que outros. Poderá, então, existir uma narrativa estética sem fronteiras? Como ultrapassar as barreiras da individualidade, da língua, da formatação dos grupos, do poder instituído, do conflito geracional, das assimetrias em termos de formação e educação?

Talvez as eventuais respostas residam na re-

flexão sobre o “quem” educa. Educar implicaria, neste contexto global, situar-se no centro dos dilemas, das contradições, para explorá-las e criar novas sínteses. Trata-se de uma tarefa complexa que convoca, agora, o nosso terceiro filósofo. Através da sua teoria do pensamento complexo, Edgar Morin estrutura um quadro teórico que propõe o conceito de complexidade, como presumível resposta, para observar o todo “global”. O “global”, segundo o autor, é constituído pela amalgama das suas componentes: “... *o económico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico*” e estas são inseparáveis, porque existem num tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes” (Morin, 2000: 14).

Seguindo a lógica da complexidade, Morin desenvolve em “Os sete saberes necessários à educação do futuro” uma reflexão em modo de manifesto que visa promover alterações de grande alcance no sector da educação, e fá-lo apresentando uma visão geral e universalista. O autor sugere sete eixos de ação e reflexão, que correspondem aos sete capítulos do livro, discorrendo em primeiro lugar sobre as “cegueiras do conhecimento”, e que são, em concreto, o erro e a ilusão. Elabora seguidamente os princípios do “conhecimento pertinente” e defende a necessidade premente de ensinar a “condição humana”, a “identidade terrena” e a “compreensão”. Por esta via, Morin aproxima-se de Spivak, defendendo a necessidade de enfrentar as “incertezas” e trazendo para primeiro plano a “ética do humano”. Como se pode depreender, e apesar de não abordar diretamente a educação estética, e não usando uma única vez o termo “estética”, este

filósofo trata de problemáticas atentas ao discurso ético, à conciliação dos opostos, à assunção e integração do equívoco e do ambíguo. São todos estes problemas, relativos ao conhecimento, que nos aproximam de uma educação estética integral, enquanto educação do sentir, da sensibilidade e da abertura.

Assim, e citando o autor, “*a educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão*” (Morin, 2000: 20). A partir daqui, Morin introduz o conceito de perceção, fundamental à estética, na medida em que é pela perceção do mundo que se dá a apreciação do mesmo, e é da perceção que se faz conhecimento, através da relação sujeito-objeto. Mas este processo de perceção e construção do Eu, enquanto conhecimento, não é linear pois comporta erros, e “... *ao erro de perceção acrescenta-se o erro intelectual. O conhecimento, sob forma de palavra, de ideia, de teoria, é o fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento e, por conseguinte, está sujeito ao erro*” (Morin, 2000: 21).

A problemática da tradução, ou reconstrução, é fundamental para entender a complexidade inerente aos debates de ideias e de conceitos como os que aqui abordamos, em concreto: os de educação e de estética. Os problemas de “tradução” não se restringem apenas aos percursos sinuosos que dão entre perceção e interpretação do real, e que opõem o mundo exterior ao mundo interior do interpretante; mas também tocam na problemática intersemiótica, nomeadamente as relações entre imagem e palavra, o que nos leva a questões complexas, no foro dos discursos sobre arte: da história, passando pela sociologia, à crítica de arte.

## 4. Estética – a Expansão do Campo

Regressamos de novo ao campo restrito da estética, enquanto área de investigação filosófica, para abordar algumas posturas mais recentes que, no nosso entender, complementam e, de certo modo, reforçam as visões globais, de Lipovetsky, Serroy, Spivak e Morin. Para tal, convém aqui recordar que, ao longo do século XX, a estética foi repensando o(s) seu(s) campo(s) de estudo, ao mesmo tempo que outras disciplinas expandiam o seu domínio aos assuntos tradicionalmente abordados pela estética, nomeadamente a arte: entre elas estão as teorias da imagem e a cultura visual, a semiologia, as ciências da comunicação, a sociologia, a psicologia e as neurociências. Deste modo, e como explica Talon-Hugon, o fenómeno artístico deixou de ser um assunto exclusivo da estética, enquanto filosofia da arte, facto que levou alguns pensadores a reconhecer que “... a multiplicação das aproximações à arte operadas pelas ciências humanas (mas também pelas ciências ditas “exatas”<sup>4</sup>) significa a dissolução da estética”. A autora reforça esta situação, questionando-se: “... iluminada pelo fogo cruzado das ciências humanas, o que restará da arte para a filosofia?” (Talon-Hugon, 2015: 113).

Respondendo à questão colocada por Talon-Hugon, podemos afirmar que a arte continua a ser um objeto (re)pensado pela estética. Uma das propostas mais recentes neste sentido tem como finalidade, precisamente, reposicionar o discurso artístico no âmago de um mundo globalizado, pautado pela omnipresença do digital enquan-

to fenómeno, tanto diversificador como nivelador, das relações entre público e obra de arte. A estética relacional de Nicolas Bourriaud dirige um olhar atento à arte contemporânea, analisando o contributo das novas práticas artísticas, no seio de novos fenómenos globais, tais como a interação multidirecional gerada pela internet, e da sua implicação com as questões sociais, políticas e culturais.

No novo contexto da globalização, segundo Bourriaud, a relação humana perde-se, de algum modo, por entre as ferramentas e os canais de comunicação, por entre os espaços de controlo e os não-lugares. Para contrariar este estado de coisas, o autor reconhece que os artistas tentam “... efetuar ligações modestas, abrir algumas passagens obstruídas, pôr em contato níveis de realidade apartados”. (Bourriaud, 2009, p.11). Para o autor, a expressão artística contemporânea tem como missão desmontar criticamente e subverter as novas tecnologias, “combatendo” assim o aproveitamento feito pelo mercado ao tornar os utilizadores meros consumidores de tecnologia. Assim, consubstanciada na práxis artística, a estética relacional constitui-se como “... um campo fértil de experimentações sociais, como um espaço parcialmente poupado a uniformização dos comportamentos” (Bourriaud, 2009, p.13).

Contudo, e na nossa opinião, a mais importante viragem epistemológica da estética nas últimas décadas faz-se com a recuperação do sentido original que Baumgarten lhe conferiu, enquanto “ciência do sentir” ou *aesthesis*, como referimos no início deste texto. Esta viragem dá-se através do alargamento do seu campo para fora da arte e em direção à complexidade e riqueza da vida e

4 Parêntesis nosso.

do dia-a-dia, no sentido globalizante de um mundo “total” e não apenas artístico.

A artista e investigadora Katya Mandoki, fundadora da “Associação Mexicana de Estudos de Estética”, foi pioneira neste campo “expandido”, construindo as suas teorias em diálogo com áreas interdisciplinares, e pouco familiares no domínio filosófico, como a biosemiótica e a socio-estética. A partir de uma reflexão semiótica, precisamente, a autora propõe que em todo o ato de comunicação existe sempre um excesso, o qual está para além do valor funcional e, ou, informativo da mensagem. Para Mandoki, o cerne da estética encontra-se nesse “excesso”. O olhar socio-estético da autora dirige-se, pois, aos contextos do quotidiano, tais como a família, a escola, as práticas rituais ou religiosas, entre outras, para encontrar esse “excesso”. Entre outras reflexões, Mandoki publica em 2013 “El indispensable exceso de la estética”, obra que pretende esboçar uma possível “história natural” da sensibilidade, ou *aesthesis*, sob um ponto de vista evolucionista, ligando à filosofia áreas como a zoologia, a botânica e a antropologia. Para tal empreendimento, Mandoki propõe a conceção de vários graus de evolução estética, que começam com o grau zero, o qual corresponde às primeiras idades geológicas. Neste grau zero, a estética estaria latente mesmo antes do aparecimento da vida na terra, aquando das trocas primordiais de energia, pois pré-existem nelas fenómenos estéticos como a empatia e a sensibilidade: “*En la materia ocurren ya muchos procesos que prefiguran la aesthesis. Hay «atracción» o «repulsión» de partículas, «intercambios» de cargas electromagnéticas*” (Mandoki, 2013: 315).

Assim, Mandoki abre duas vias de investigação diferentes, porém complementares, que têm vindo a crescer no ambiente académico americano e, sobretudo, norte-americano. Por um lado, a via do olhar dirigido ao quotidiano, e o conseqüente aparecimento de uma estética do quotidiano, ou *everyday aesthetics*<sup>5</sup>. Por outro, a via da natureza enquanto objeto específico da estética, com várias denominações, entre elas as de *environmental aesthetics* e *positive aesthetics*<sup>6</sup>. Contudo, e afastando-se do entendimento evolucionista de Mandoki, a “estética da natureza” tem-se ramificado e comporta diversos objetos / objetivos, tais como o da apreciação do belo natural, *per se*, recuperando assim as ideias românticas que privilegiavam um olhar extático perante o sublime natural. Mas, por sua vez, outras tendências visam construir um discurso de mudança social e política, no sentido da defesa do ambiente, ao reintroduzir o contínuo debate entre estética e ética, pela via da consciência ambiental. Parafraseando Varandas, (2012: 132) podemos afirmar que os valores estéticos têm vindo a constituir um argumento decisivo na defesa e preservação da natureza, mediando assim, junto com os argumentos de ordem moral, os conflitos existentes na relação homem-natureza.

Por fim, uma outra tendência emergente tem como alvo preferencial de investigação o corpo. *A somaesthetics*<sup>7</sup> ou estética do corpo, enquanto lugar somático do ser, congrega os pontos de

5 Acerca da estética do quotidiano, ver Potgieter, F. J. (2017). “An Educational Perspective and a Post structural Position on Everyday Aesthetics and the Creation of Meaning” in *The Journal of Aesthetic Education*. 51(3), 72-90.

6 Acerca da estética positiva, ver: Hettlinger, N. (2017) “Evaluating Positive Aesthetics” in *The Journal of Aesthetic Education*. 51(3), 26-41.

7 Termo traduzido em português, por alguns, como soma-estética.

vista cognitivista, psicossomático e fenomenológico, entre outros. O filósofo Richard Shusterman, inicialmente dedicado à filosofia analítica, transferiu o seu interesse para uma filosofia pragmática do corpo, concebendo-o como “... *um locus de experimentação estético-sensorial (aisthesis) e de auto-contrução criativa*” (Shusterman, 2006: 1). Encontrando o seu campo privilegiado de aplicação em áreas como a dança, as artes performativas ou o desporto, a soma-estética, ou estética do corpo, não se esgota, no entanto, nestes. Para Shusterman, o corpo tem sido tradicionalmente esquecido pelo intelecto: “*We humanist intellectuals generally take the body for granted because we are so passionately interested in the life of the mind and the creative arts that express our human spirit*” (Shusterman, 2006: 1). Mas para o autor, o corpo não é apenas uma dimensão essencial do humano, “... *it is also the basic instrument of all human performance, our tool of tools, a necessity for all our perception, action, and even thought*” (2006: 1). Este entendimento do corpo, enquanto matéria de reflexão e ação estética, convoca o conceito de “unidualidade”, proposto por Morin, o qual, para finalizar esta abordagem à expansão do(s) campo(s) da estética, consideramos essencial: “*o humano é um ser a um só tempo plenamente biológico e plenamente cultural, que traz em si esta unidualidade originária*” (Morin, 2000: 52).

## 5. ... num Algueres Global

Fechamos a nossa “deambulação” por algumas narrativas da educação estética assim como pelos novos caminhos em que a estética se movimenta, hoje, e os quais se interconectam com

visões mais tradicionais; mas também, e paradoxalmente, com o desconhecimento das mesmas. Sim, esse não-conhecimento das diversas teorias é um fator crítico para entender os “ruidos” da globalização, e a complexidade inerente ao ato de pensar o “global”. Regressamos assim, em modo de (des)conclusão, à noção de ruído e aos erros de percepção e interpretação, apontados por Morin e presentes na cultura “hipermoderna” de Lipovetsky, e na qual os fenómenos da “artialização” e “estetização” se tornam excessivos e entrópicos. Mas, como vimos, a estética também é “excessiva”, no sentido mais positivo de Mandoki, enquanto *aesthetis* omnipresente no homem e em toda a natureza.

Em síntese, como diria Morin, “... *a mente humana é uma criação que emerge e se afirma na relação cérebro-cultura*” (Morin: 2000: 52). O “homem estético” funda-se, portanto, na condição triádica e antropológica do seu cérebro triunfo<sup>8</sup>, uma condição humana que, para este autor, se consubstancia na complexa relação razão / afetividade / pulsão, enquanto “... *relação instável, permutante, rotativa*”. (Morin, 2000:53)

Assim, num mundo globalizado, a educação estética deverá ter em conta, não apenas a complexidade do mundo hipermoderno e do capitalismo que o estrutura, no seu duplo valor negativo-positivo, mas também e sobretudo a possibilidade de um real diálogo entre afeto e racionalidade. Retornamos, desta forma, ao iluminismo e, em concreto, a Kant; chamando de novo G. Spivak, para reforçar o lugar da relação entre estética e ética. Este par é indissociável quando concebemos o hu-

<sup>8</sup> Sobre a teoria do cérebro triuno, ou triúnico, consultar: Ribeiro, C. (2010). De Kant às neurociências em *Revista Lusófona de Humanidades e Tecnologias*, 1(11).

mano como permanente criador de pontes: entre o sentir e o pensar, entre si mesmo, com o outro e com o mundo. Educar esteticamente é, pois, em última instância, educar para esta sensibilidade.

Impõe-se (des)concluir esta narrativa com uma amostra final de questões que consideramos prementes e às quais este texto não responde: Como educar, hoje, para aquela sensibilidade, num mundo dominado pela eficácia e a hiper-informação? Quais os conteúdos e métodos a escolher, de entre tantos disponíveis? Que papel joga a prática artística, a história e sobretudo a estética, seja ela da arte, do quotidiano, do corpo, da natureza, etc., na estruturação de novos currículos, plenamente atentos ao mundo global em que vivemos?

Não sabemos. Ou melhor, temos apenas uma vaga noção.

## Referências Bibliográficas

- Bourriaud, N. (2009) *Estética Relacional*. São Paulo: Martins.
- Delacruz, E. M. (2009). "Mapping the terrain: Globalization, art, and education". in Delacruz, E. M., A. Arnold, M. Parsons, and A. Kuo, (Eds.), *Globalization, art, and education* (pp. x-xviii). Reston, VA: National Art Education Association.
- Dewey, J. (2010) [orig. 1934] *Arte como Experiência*. (Coleção Todas as Artes). São Paulo: Martins Fontes.
- Hettinger, N. (2017) "Evaluating Positive Aesthetics" in *The Journal of Aesthetic Education* 51(3), 26-41. (consultado em novembro 7, 2018, no site *Project MUSE database*)
- Lipovetsky, G. e Serroy, J. (2014). *O capitalismo estético na era da globalização*. Lisboa: Edições 70.
- Mandoki, K. (2013) *El indispensable exceso de la estética*. México: Siglo XXI Editores.
- Morin, E. (2000) *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; e Brasília, DF: UNESCO.
- Parsons, M. J., (1992) *Compreender a arte: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo*. Lisboa: Presença.
- Potgieter, F. J. (2017). "An Educational Perspective and a Poststructural Position on Everyday Aesthetics and the Creation of Meaning" in *The Journal of Aesthetic Education* 51(3), 72-90. University of Illinois Press. (consultado em novembro 7, 2018, no site *Project MUSE database*).
- Spivak, G. C. (2012). *An aesthetic education in the era of globalization*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Shusterman, R. (2006). Thinking Through the Body, Educating for the Humanities: A Plea for Somaesthetics. *The Journal of Aesthetic Education* 40(1), 1-21. (consultado em novembro 2, 2018, no site *Project MUSE database*)
- Schmidt, R. T. (2017) "Cultura científica: questões de marginalização, legitimação e avaliação das Humanas" em *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, n. 50, pp. 378-397. (consultado em novembro 9, 2018 em <http://dx.doi.org/10.1590/2316-40185023>)
- Varandas, M. J. (2012). "Estética natural e estética ambiental: que relações?" em *Philosophica*, 39, Lisboa, 2012, pp. 131-139.



UNESCO (2005). *Guidelines and recommendations for reorienting teacher education to address sustainability*. (consultado em 2 de novembro no site <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001433/143370E.pdf>)

Wagner Rossi, M. H. (2005). "A estética no ensino das artes visuais" em *Educação & Realidade*, vol. 30, núm. 2, julho-dezembro, pp. 49-69.

