

Educação estética como atitude sensível transdisciplinar: o aprender a ser o que se é propriamente

Dante Augusto Galeffi

Abertura

97

A educação estética é hoje um dos campos de composição da educação humana pensada em sua abrangência e *totalidade segmentaria*; ¹ quer dizer, a consciência histórica presente e predominante considera uma evidência a natureza sensível do ser humano. Em toda parte se ouve falar da sensibilidade como o melhor meio de compreender a suposta essência humana. Diz-se até que o sensível é o que mais se aproxima do sentido do ser. Vivemos no mundo globalizado em que a mais-valia se deixa antecipar e representar no universo imagético do *marketing*. De maneira ostensiva, nossa aldeia global encontra-se inflacionada pelo poder persuasivo das imagens veiculadas. Tudo está mediatizado como presentificação de entidades virtuais a serviço dos fluxos e refluxos do capital. A imagem é tudo e tudo é imagem – esta parece ser a máxima da civilização telemática contemporânea. Diante desta configuração de época, o que significa a educação estética na escola? De que forma é possível integrar a educação da sensibilidade às diversas atividades curriculares sem cair em fragmentações e gaiolas formais ineficientes? O que é, afinal, a sensibilidade estética? Ela pode ser objeto da educação formal? Como é possível educar para a sensibilidade que potencialize o *aprender a ser o que se é propriamente*?

¹ Trata-se de uma expressão utilizada por Deleuze e Guattari (2000) para indicar o próprio da atividade conceitual, que é sempre uma *totalidade segmentária*, um acontecimento conectado a outros acontecimentos paralelos e simultâneos, todos totalizadores em seus horizontes próprios e únicos. É com esta carga tensiva que o termo é aqui utilizado.

O presente artigo tem por finalidade contribuir, de maneira efetiva, na elaboração de investigações que tomem a educação estética como um dos eixos estruturadores do currículo da educação básica, em uma perspectiva inter e transdisciplinar. Neste sentido, trata-se de uma investigação de possibilidades, no sentido de conceber estratégias e projetos de ação que possam ser experienciados na prática pedagógica que tenha por meta *o aprender a aprender do aprendiz* em todas as suas principais dimensões, incluindo aí a sensibilidade como sensibilidade e não apenas como meio para outros fins práticos.

O que há, afinal, com a sensibilidade estética para merecer atenção especial?

De quais formas definimos e compreendemos a sensibilidade? Por que haveríamos de dar atenção a algo tão óbvio e tido como indiscutível – *sobre gosto não se discute*? E uma outra questão: o que tem a ver a sensibilidade com a estética e com o gosto?

Na tradição racionalista ocidental, a sensibilidade foi desde muito cedo associada ao chamado "mundo animado" da *aisthesis*, isto é, da percepção das formas a partir das quais os fenômenos existem, *aparecem*. Ora, o aparecer dos fenômenos pressupõe sempre um ser capaz de perceber: pressupõe a entidade *animada* capaz de mimetizar a ação vivenciada em sua *forma mesma*, qual ressonância de cordas vizinhas ou como a propagação do som em uma caixa acústica qualquer. A sensibilidade é definitivamente uma primeira linguagem: uma origem comum. Sensível é o que é afetado em seu modo de ser e aparecer. Sensível é tudo o que pode ser tocado e modificado em sua gênese primordial. Sensível é tudo aquilo que é tocado pelo acontecimento da linguagem: uma invenção muito antiga, um acontecimento muito recente. Todo sensível corresponde à corporalidade do manifesto. Sem corpo não há sensibilidade, sem sensibilidade não há corpo. Toda sensibilidade, assim, é corpo vivente: *modo de ser do que é em seu acontecimento anímico*. A sensibilidade é o sentido do corpo. Tudo o que vive é sensível de múltiplas maneiras.

Para que estas últimas expressões possam ter algum sentido é preciso fazê-las percutir nas configurações históricas existentes acerca da sensibilidade. Melhor dizendo, é fundamental considerar aquilo que já foi construído sobre o tema. Trata-se de uma questão importante, pois decide a natureza precípua desta investigação. Ela pode ser formulada da seguinte maneira: Qual é o horizonte pré-compreensivo da natureza da sensibilidade em geral e em particular e que lugar ocupa no sistema geral do conhecimento "verdadeiro" dominante?

Farei aqui um breve e essencial recorte da pré-compreensão da sensibilidade, na perspectiva da filosofia, para depois tratar do lugar que esta ocupa nos territórios historicamente construídos do conhecimento afirmativamente dominante e hegemônico.

Horizonte pré-compreensivo

Aristóteles dedicou uma longa investigação sobre o tema da alma, *De Anima* (2006). Nesta obra aparece uma descrição minuciosa e lenta das várias regiões e

níveis de compreensão do que possui alma, isto é, compreensão da separatividade de alma e corpo a partir do intelecto ou função superior da alma. Evocá-lo neste momento tem o objetivo de demarcação dos principais elementos de uma teoria da sensibilidade que até hoje funciona como gramática inconsciente e preconceitual do que se define como tal.

Suponho o conhecimento entre as coisas belas e valiosas, e um mais do que outro, seja pela exatidão, seja por ter objetos melhores e mais notáveis, por ambas as razões o estudo da alma estaria bem entre os primeiros. Há inclusive a opinião de que o conhecimento da alma contribui bastante para a verdade em geral e, sobretudo, no que concerne à natureza; pois a alma é como um princípio dos animais. Buscamos considerar e conhecer sua natureza e substância, bem como todos os seus atributos, dentre os quais uns parecem ser afecções próprias da alma, enquanto outros parecem subsistir nos animais graças a ela (Aristóteles, 2006, p. 45).

A forma de investigação de Aristóteles determina a *sensibilidade* (a alma) como objeto de conhecimento propriamente filosófico, isto é, dedutivo e *per principia* (por princípios). Isto determina o horizonte pré-compreensivo intelectual da investigação filosófica sobre o sensível até Kant. E mesmo em Kant (1985, 1995) - que irá ressignificar a funcionalidade das *formas da sensibilidade*, concebendo-as *a priori*, portanto, como formas estruturadoras do que é percebido sensorialmente, sem conteúdos vivenciais, mas como dimensões do espaço-tempo euclidiano representado, formas espaço-temporais - e pós-Kant, em Hegel e pós-Hegel, em Marx e entre os marxianos, o problema da sensibilidade não se desvencilhou do racionalismo metafísico que vem da matriz grega *analítica*, da qual Aristóteles é o seu maior expoente. De qualquer modo, o texto aristotélico parece definidor dos principais âmbitos tratados em uma investigação teórica acerca da alma e suas derivações, mesmo entre os modernos e contemporâneos. Isto nos permite reconhecer qual é o pré-conceito intelectual de sensibilidade ou alma que se encontra subjacente em nossos cotidianos e corriqueiros juízos de valor. Qual é o lugar da sensibilidade ou alma em nossas vidas? E na educação, qual é o seu principal sentido? Vejamos melhor por que isso.

Em todo caso e de todo modo, é difícil obter alguma convicção a respeito da alma. Pois sendo a investigação comum também a muitas outras coisas - quero dizer, a investigação que concerne à substância e ao que é algo -, poderia talvez parecer a alguém que existe um só método para tudo aquilo cuja substância queremos conhecer (tal como há a demonstração para os atributos próprios), de modo que seria necessário buscar este método. Mas se não há um método único e comum para saber o que é algo, a tarefa torna-se ainda mais difícil; pois será preciso compreender, em cada caso, qual é o procedimento adequado. [...]

Em todo caso, é necessário decidir primeiro a qual dos gêneros a alma pertence e o que é - quero dizer, se ela é algo determinado e substância, ou se é uma qualidade, uma quantidade ou mesmo alguma outra das categorias já distinguidas -, e, ainda, se está entre os seres em potência ou, antes, se é uma certa atualidade. Pois isso faz diferença e não pouca. É preciso examinar também se ela é divisível em partes ou não, e se toda e qualquer alma é de mesma forma; e, no caso de não ser de mesma forma, se a diferença é de espécie ou de gênero. Pois aqueles que agora se pronunciam e investigam a respeito da alma parecem ter em vista somente a alma humana. É preciso tomar cuidado, porém, para que não passe despercebido se há uma única definição de alma (tal como de animal) ou se há diversas, como, por exemplo, a de cavalo, cão, homem, divindade, sendo neste caso o animal considerado universalmente, ou nada ou algo posterior, o mesmo ocorrendo para qualquer outro atributo comum que for predicado (Aristóteles, 2006, p. 45-46).

O texto de Aristóteles demarca um conceito de alma que se traduz a partir da estrutura sensível e perceptiva do ser humano. Ora, a alma passa a ser investigada em suas múltiplas possibilidades em ato, não sendo possível pré-determinar o seu âmbito específico, mas apenas circunscrevê-lo a partir do *entendimento humano*. Neste sentido, o primeiro passo a ser dado na investigação da sensibilidade ou da alma diz respeito ao reconhecimento dos predecessores que trataram da mesma questão. É justamente isto o que Aristóteles fez em seu tempo. Então, qual é o uso que fazemos da dimensão estética (sensível) em nossas vidas, a partir das teorias da sensibilidade? Como compreendemos a sensibilidade e como dispomos o seu aprendizado nas práticas pedagógicas?

De qualquer modo, a educação estética passou a ser objeto de investigação específica pela existência de uma teoria da sensibilidade que se desenvolveu com o nome de Estética, expressão cunhada pelo jovem filósofo Alexander Gottlieb Baumgarten, em 1735, para designar a parte da gnosiologia que trata do *conhecimento inferior*. De fato, a palavra estética foi cunhada a partir do termo grego *aisthesis*, significando *a posição do que é afetado sensivelmente* ou aquilo que se chama de "sensação" ou "percepção sensível". A palavra de Baumgarten quer significar justamente a teoria da ação sensível, compreendida porém em seu mais alto grau de perfeição, alcançado na vivência do belo, na poesia e na arte poética em geral.²

Segundo a tradição da sociedade moderna ocidental, o mundo dos sentimentos estéticos é próprio de uma cultura dos principados e dos palácios reais. Só os nobres tiveram acesso ao gosto cultivado da arte bela e da poesia, com todas as implicações disto. As manifestações populares do sentimento estético sempre foram desvalorizadas e naturalizadas em suas aparentes *mesmices*. Com o advento do século das luzes e com o ciclo das revoluções industriais, a sensibilidade estética, compreendida em sua forma ideal e sofisticada, passa por processos muito específicos de vulgarização, no sentido de propagação e popularização, de industrialização e reprodução de padrões estéticos ideologicamente implicados com o gosto pela imitação da nova burguesia do capital, o que se caracteriza pela produção e consumo de bens efêmeros, cujo atrativo é justamente o jogo da sedução estética: *o que importa não é o ser de algo e sim o modo como este algo parece ser*. Chega-se, assim, à chamada cultura de massa que caracteriza o mundo moderno do século 20 e marca a idade contemporânea com sua super-configuração em redes imagético-virtuais sempre mais complexas e infinitesimais.

E a educação estética, como ela vem acontecendo na educação básica? Qual tem sido afinal a serventia das teorias da sensibilidade produzidas até então, para o acontecimento da educação da sensibilidade? Como se pode educar a sensibilidade? Qual sensibilidade? Como é que se tem educado para a sensibilidade?

Reconhecendo que somos marcados indiscutivelmente por nossa historicidade efetiva, é preciso que possamos *aprender a reconhecer* os limites de configuração das

² As fontes referenciais destas informações são muitas. Indico aqui algumas que podem permitir reconhecer a sua abrangência e pertinência: Givone (1988), Croce (1967), Tatarkiewicz (1979), Galeffi (1966), Pareyson (1993) e Baumgarten (1993).

atividades consideradas estético-artísticas em nossa cultura nacional, tão diversificada e tão pouco ainda compartilhada em conjunturas polifônicas e polilógicas. Há, ainda, o predomínio de certas formas estéticas que trazem o ranço do racionalismo metafísico burguês, que concebem a sensibilidade e a arte apenas referente ao mundo da civilização européia dominante, para o qual a música é Beethoven e Bach, a literatura é Cervantes e Goethe, a poesia é Alighieri e Camões, o teatro é Shakespeare e Brecht, a ciência é Galileu e Newton etc., sempre segundo uma lógica da exclusão e do privilégio. Somos levados, assim, a pensar a sensibilidade estética como algo indefinido e instrumental, como função sensorio-motora básica para a construção do conhecimento "verdadeiro" e adulto, porém de ordem inferior, menor. Por isso mesmo damos pouca importância à educação estética em nossa escola básica e em nossa cultura em geral, ou quando isto se faz não se alcança o êxito desejado, porque, na maioria das vezes, a sensibilidade estética é tida como modo de existência orgânica e autopoética, sendo algo da ordem do já dado. A sensibilidade, nesta perspectiva, é compreendida do mesmo modo que hoje se compreende a natureza: um instrumento à mão para usufruto especulativo-empresarial dos mais espertos e tecnicamente aparelhados. Assim, muita sensibilidade estética é sinal de poucos dotes para a vida pragmática do mercado empreendedor de sonhos sempre mais lucrativos, não importando os seus efeitos no âmbito da sensibilidade em si mesma.

Afinal, a sensibilidade é o lugar apropriado do simulacro e do faz de conta, da ilusão e da imaginação excessivas, do engodo e da mentira? É assim mesmo que concebemos a sensibilidade estética, como truísmo e obviedade, naturalidade e fatalidade, irracionalidade e insegurança? Sua serventia, assim, se presta para prolongar a ilusão de separatividade entre o mundo inteligível, superior, e aquele sensível, inferior? Quando é que aprenderemos a compreender a sensibilidade como sensibilidade e não como instrumento para entreter e iludir os considerados "menos capazes"?

*O lugar da sensibilidade estética no rol das outras dimensões humanas
a partir de um olhar transdisciplinar*

Para que possamos compreender a sensibilidade como sensibilidade é preciso levar em consideração nossa condição de existência comum, que sempre pressupõe estados de afetação muito específicos e contextualizados. De uma maneira geral, uma pessoa sensível é aquela capaz dos maiores feitos inteligentes e inventivos. A sensibilidade, deste modo, é o mesmo que inteligência e perspicácia compreensiva simultaneamente. Ser sensível, assim, significa coligar-se ao sentido implicado que sempre quer mais, sempre ama aquilo que cresce, sempre procura pelo *envio sábio* e pela realização de si mesmo, no ultrapassamento de si mesmo. O ser humano sensível é aquele que realiza a si mesmo no mais radical e trágico sentido do termo. Radical, porque não se trata de um simples devaneio da imaginação poética e sim de um *enviesamento do tornar-se aquilo que se é*, isto é, do tornar-se aquilo que se oferece ao devir devindo como acontecimento artístico e epistêmico simultaneamente. Trágico, porque a existência humana é uma passagem permanente, uma metamorfose

contínua, um nascer e morrer absolutamente correspondentes. O radical implica a vontade de saber e de poder-ser; o trágico aponta para a finitude e infinitude de tudo o que se destina no tempo cósmico e humano. Desta relação, por exemplo, Nietzsche concebeu e criou o conceito de *eterno retorno do mesmo*, apontando para a possibilidade do templo cíclico e não necessariamente "verdadeiro" ao modo da ciência da natureza. Esta compreensão articuladora chamada de *eterno retorno* aparece em sua atitude de desvencilhar-se da náusea dos homens e da "turba", e de reafirmar a plenitude vivente: eis uma adequada expressão para a sensibilidade estética aqui conceituada.

Querei escutar as palavras de Zaratustra quando diz como se libertou dessa náusea?
 "Que é de mim? Como libertar-me desta náusea? Quem rejuvenesce o meu olhar?
 Como voar para as cumeadas onde se não atropela a turba ao pé da fonte?
 "Foi a minha própria náusea que me deu asas e forças para pressentir os mananciais? Na verdade, tinha de voar às alturas para encontrar a fonte da alegria!
 "Ó meus irmãos, encontrei-a! Aqui, na suprema altura, transborda para mim a fonte da alegria! E há uma fonte de vida na qual se bebe longe da turba!
 "Vem tu para mim com dobrada violência, corrente da alegria! Quantas vezes, para encher a taça, outra vez a esvazias!
 "Tenho que aprender a aproximar-me de ti mais serenamente: meu coração pulsa com demasiada violência quando vou ao teu encontro:
 " – Meu coração, no qual se consome o meu estio, o meu breve estio, cálido, melancólico, demasiado feliz: como se sente seduzido pela sua frescura, meu coração estival;
 "Vedou-se-me o turbilhão vário da minha primavera! Passaram os flocos de neve da minha maldade no mês de Junho! Todo eu me concerto em estio e meio-dia estival!
 " – Estio nas alturas com frescos mananciais e silêncio bendito: ó vinde, amigos meus, para que esta serenidade se torne ainda mais bendita!
 "Pois esta é a nossa altura e a nossa pátria natural: vivemos aqui em lugar demasiado elevado para que o alcancem impuros e a sede dos impuros.
 "Mergulhai agora vossos puros olhares na fonte da minha alegria, ó amigos! Como se havia ela de perturbar por isso? Ela, em sua pureza, sorrir-vos-á.
 "Nós somos os que constróem o ninho sobre a árvore do porvir; nosso alimento, hão-de trazê-lo as águias.
 "Não será esse na verdade também um alimento que possam utilizar impuros! Seria para eles comer fogo e queimariam a garganta!
 "Não há aqui, na verdade, possibilidade de habitação para os impuros! Para seus corpos e suas almas seria a nossa felicidade uma gruta de gelo!
 "Bem acima deles, como ventos impetuosos, junto das águias, junto da neve, junto do sol, queremos nós viver: assim vivem os ventos impetuosos.
 "E tal como o vento, quero eu soprar também contra eles, e como meu tirar ao espírito deles todas as baixezas, e a todos os seus inimigos, e a todos que cospem e vomitam, dá este conselho: guardai-vos de cuspir contra o vento!" (Nietzsche, 1990, p. 42-44).

Essa passagem do Zaratustra, citada pelo próprio Nietzsche em *Ecce Homo*, é condizente com aquilo que denomino de *educação estética como educação da sensibilidade*. A sensibilidade, nesta configuração, não é um meio passivo qualquer que receberia o comando de um meio ativo, à imagem e semelhança da repercussão em ondas concêntricas de uma pedra lançada contra uma superfície de água. As ondas provocadas pelo choque entre os dois meios são vistas como *pura repercussão sensível reativa*. A sensibilidade, pelo contrário, antes de ser apenas um meio material de ação-reação, é o campo sem o qual não há *sentido*, porque sensíveis são os órgãos de captura das formas percebidas, mas a sensibilidade além de ser sensível é unificadora e acolhedora, ativa e passiva simultaneamente, como as marés e os ventos, a vigília e o sono.

A sensibilidade estética, afinal, não se pode compreender sem o acontecimento do *desejo de ser plenamente*. Daí a imagem do subtítulo desta investigação: *o aprender*

a ser o que se é propriamente. A sensibilidade estética, assim, se apresenta como o acontecimento do aprender a ser nesta plenitude. A educação estética, então, aparece como eixo fundamental do processo educativo que visa o acontecimento do aprender a ser daquele que está florescendo e constituindo a sua ação na existência.

A educação estética, deste modo, não é uma condução do educando para pintar o céu de azul e a montanha de verde, nem muito menos se limita aos momentos lúdicos da vida escolar e extra-escolar. A educação estética é compreendida como o cuidar da sensibilidade que cada um desejaria no mais profundo de seu desejo. Neste sentido, não se trata de uma região particular do ser que somos – aquela sensível –, e sim do âmbito mesmo em que algo se mostra tensionado pelo sentido de ser. Para que, portanto, educar a sensibilidade nesta magnitude e abertura indeterminada? Qual é, afinal, o nosso desejo de ser? Este é o ponto a ser investigado nesta altura do texto.

Desafios de uma educação estética transdisciplinar

A educação da sensibilidade estética se faz ao longo do processo do trabalho pedagógico cotidiano e pontual. Naquilo que estou chamando e compreendendo como perspectiva transdisciplinar da educação, cada momento do processo aprendente deve cuidar para ser o mais intensamente sensível, visando sempre aprender a fazer com arte e saber-fazer com arte simultaneamente. O estético, assim, não é apenas o conteúdo da cultura artística, mas o próprio campo do acontecimento do sentido "verdadeiro" – o pôr-em-obra da verdade, do qual falou Heidegger (1992). O estético é o âmbito primordial do sentido-sendo – o sentido-sendo fulano e beltrano, João e Maria, isto e aquilo, o físico e o metafísico, o sensível e o inteligível. A sensibilidade estética não se pode educar como uma forma de treinamento ostensivo e repetitivo, porque o que está em jogo é o aprender propriamente, mas se pode cuidar para que aconteça como meio do autodesenvolvimento pleno do educando – tarefa, sem dúvida, fora de qualquer probabilidade, porém sempre possível em sua adveniência sensível. Possível, na medida em que, independentemente dos meios, há sempre quem aprenda a aprender de forma surpreendente e bela. É preciso, assim, investigar justamente o campo estético daquele que consegue aprender aprendendo, isto é, fazendo ele mesmo sua apropriação significativa de conhecimentos.

A questão, então, tangencia o modo como a escola trabalha efetivamente o desenvolvimento do aprendizado do aprendente, porque, na maior parte dos casos, a educação escolar instituída é ainda demasiadamente prisioneira do seu próprio formalismo curricular, que impede a efetivação de uma mudança de perspectiva pedagógica, mudança muito bem delineada em suas possibilidades no Relatório da Unesco para o século 21, organizado por Jacques Delors.

O ser sensível de uma educação estética assim compreendida é também o lugar propício para a vivência e o reconhecimento das obras de arte de todos e tempos e lugares, preferencialmente daquelas que constituem o horizonte imagético-imaginante dos membros de uma reunião específica, como meio de valorização do acervo memorial e simbólico de cada educando em particular e da conjunção que se forma pela reunião

das diferenças. Eis uma boa imagem para educação estética apresentada: *deixar ser o outro o caminho de sua sensibilidade desejante – acolhimento da diferença do desejo imperativo do outro; convivência polifônica e polilógica; abertura para o conflito e a sua cura.*

A educação estética começa, assim, como *educação de si mesmo* e de suas relações com os outros e o mundo em sua abrangência e infinitude. Educação estética não é apenas aprender a ouvir uma música, a cantar uma cantiga, a observar uma pintura, a dançar, a fazer teatro, a ler literatura. Tudo bem, tudo isto cabe em uma educação estética pensada como cultura erudita; entretanto, o estético é aquilo que cada um é em sua superfície existencial, porque o importante é o *como* são desafiadas eafiadas as cordas do tempo e da transformação inevitável. Para a sensibilidade estética, o importante é a *aparência como lugar da verdade do ser*. Ora, a "verdade do ser" não é a *explicação de sua causalidade* e sim muito mais o *acontecimento do que se mostra sempre como clareira*. E para dizer isto não é necessário mais atribuir esta proposição a Heidegger, porque o que importa é *ouvir o logos naquilo que ele diz: ressoar na clareira iluminante*.

É ainda Nietzsche quem provoca a cena de uma educação estética transdisciplinar como forma de atualização da própria sensibilidade como sensibilidade. Uma imagem que considero fecunda é a seguinte passagem de *Ecce Homo*, no capítulo "Porque sou tão sagaz". Diz ele:

104

Por que sei eu mais que os outros? Por que sou em geral tão sagaz? Nunca meditei sobre problemas que o não sejam verdadeiramente – nunca me dispersei. Perplexidades religiosas, por exemplo, não as conheço de própria experiência. Está para mim fora de questão saber em que medida podia ser "pecador". Falta-me também critério seguro do que é um remorso; pelo que se ouve dizer, o remorso não poderia suspender um ato depois de o ter iniciado, prefiro eliminar sistematicamente a consideração do êxito negativo e das consequências em problemas de valores. Perde-se facilmente a visão rigorosa do que se fez quando se atende ao êxito do que empreendemos: o remorso aparece-me como uma espécie de "má retrospectiva". Ter em alta conta o que se malogrou, enquanto se malogrou, eis o mais conforme com a minha moral. (Nietzsche, 1990, p. 45)

Aqui o importante é a radicalidade da sensibilidade que se apresenta como afirmação de uma querência de si, lançada no aberto de seu próprio vórtice, sem vincular-se a nada. A imagem poética da liberdade mais incontornável: *o tornar-se aquilo que se é*. Confuso? Impreciso? Demasiadamente metafórico? Sim, tudo o que se pode dizer sobre a sensibilidade e sua educação é uma captura da superfície dos fenômenos. Não se pode querer ir além da superfície, e sim de uma determinada superfície. A profundidade é apenas uma nova superfície. Como escreveu Nietzsche (1987, p. 16):

Nosso entendimento é uma força de superfície, *é superficial*. É por isso que se chama também "subjetivo". Conhece por meio de conceitos: nosso pensar é um classificar, um nomear, logo qualquer coisa que se liga à arbitrariedade humana, sem atingir a própria coisa. Somente *calculando* e *somente* nas formas relativas ao espaço é que o homem tem um conhecimento absoluto; os limites últimos deste conhecimento são *quantidades*, ele não compreende nenhuma qualidade, mas somente uma quantidade. Qual poderá ser o fim de uma força tão superficial? Ao conceito corresponde primeiro a imagem, as imagens são pensamentos originais, quer dizer as superfícies das coisas concentradas no espelho do olho.

A imagem é o um, a *operação aritmética*, o outro. As imagens no olho humano! O que domina todo ser humano: do ponto de vista do *olho*! Motivo! O *ouvido* ouve o som! Uma concepção totalmente outra, maravilhosa, do mesmo mundo.
A arte se apóia na *imprecisão da vista*.
Com o ouvido a mesma imprecisão quanto ao ritmo, ao temperamento etc. E nela apoia-se novamente a *arte*.

As palavras de Nietzsche ecoam de uma maneira surpreendente: elas desvelam o *entendimento* como *sensibilidade pura*, isto é, *força de superfície*. E aqui encontramos umnexo fundamental para a compreensão da proposição *educação estética como atitude sensível transdisciplinar: o acontecimento da arte de aprender a autoconhecer-se* como unidade (imagem) e como alteridade (conceito). A sensibilidade, assim, perpassa, transpassa, transcende toda compartimentação e separatividade entre as diversas regiões do *ser-vivente*.

O sensível é justamente aquilo que é abrangente e pulsivo, o que é sempre primeiro na ordem do que se *conhece como percepto, o percebido, o fenômeno em seu aparecer e em sua aparência*. O sensível é o campo no qual acontece a vida dos afetos e das afecções da *alma*, para usar uma imagem tão antiga quanto à filosofia. Só o que tem alma pode afetar e ser afetado. A alma, entretanto, é uma palavra muito carregada de imagens fantasiosas e ambíguas, de "falsos" conceitos, quer dizer, de "representações" quantificadoras e "objetivas". Como, porém, quantificar aquilo que não se deixa capturar em números e superfícies geométricas – a alma ou sensibilidade?

Em uma passagem de sua *Fenomenologia da percepção*, Merleau-Ponty (1994, p. 548) diz algo que pode nos ajudar a esclarecer o que não se pode explicar, mas apenas mostrar. Diz ele:

Nós estamos no mundo, quer dizer: coisas se desenham, um imenso indivíduo se afirma, cada existência se compreende e compreende as outras. Só se precisa reconhecer estes fenômenos que fundam todas as nossas certezas. A crença em um espírito absoluto ou em um mundo em si separado de nós é apenas uma racionalização desta fé primordial.

Quer dizer, nossa crença acerca do sentido da vida se encontra fundada em nossa relação direta de *comum-pertencimento eu-outro-mundo*. Nós estamos no mundo, isto é, fazemos parte de um acontecimento que nos antecede e nos supera sempre. Um acontecimento cujo *páthos* é a completude incompleta do que se encontra sendo, isto é, existindo no mundo com tantos outros. Qual é, afinal, o lugar de cada um no *mundo-com*? Como se tornar um *envio sábio* sem partir por primeiro daquilo que é uma paixão incontrolável: a sensibilidade do viver *com-sentido-sendo*?

Sim, o transdisciplinar é próprio do que é primeiro e único. Por natureza a sensibilidade é a totalidade da superfície em que existimos corporalmente. Não há como separar corpo e alma, exceto nas operações descritivas das regiões do ser, isto é, como representação ou abstração deliberada. A alma só é tal em um corpo próprio. O corpo próprio da alma é sempre mais do que apenas o corpo fisicamente concebido. Há muito que Merleau-Ponty conquistou esta visada para uma fenomenologia da percepção que tem a tarefa de descrever a percepção como campo fundante da consciência e da inconsciência de *si-outro-mundo*, para dizer, daquilo que nos constitui

como campo de possibilidades afetivamente projetadas para fins práticos específicos, mas sem finalidade além de ser *para-si*, isto é, um meio sensível a partir do qual se desdobra a existência humana comum.

Elementos de uma visada transdisciplinar

A transdisciplinaridade da dimensão estética do ser humano consiste na não-dualidade de alma e corpo, vida e morte, belo e feio etc., o que significa afirmar um princípio lógico que inclui o terceiro: *lógica do terceiro incluído*.³ Isto quer dizer que a sensibilidade não é uma qualidade separada da consciência que percebe, mas a própria superfície que reúne, no mesmo *sem-fundamento*, o acontecimento do consentido: o que se destina como *ser-para-si*⁴ além de toda finalidade última ou primeira. Trata-se, assim, de acolher uma temporalidade cíclica e não-progressiva, para a qual o tempo do advento é a morada do extraordinário: a medida do ser humano (lembrando Heráclito). Isto significa que a sensibilidade é um projetar-se para possibilidades em aberto. Um salto do nosso ser no acontecimento da existência implicada e co-responsável.

A sensibilidade, assim, coincide com a condição ontológica da liberdade: ela carrega em si as condições de possibilidade do *ser livre*, isto é, responsável por suas ações e comportamentos, decisões e atitudes. O ser sensível projeta-se na liberdade de poder-ser *um envio feliz*. Tornar-se o que se é: eis o que *transdisciplina* e reúne tudo o que nos constitui existencialmente em um mesmo âmbito sensível. Tudo o mais são afecções oriundas deste *plano de imanência estético* – necessariamente animado e grávido de possibilidades.

Kant (1995), de modo lógico-dedutivo, expôs a doutrina da sensibilidade como campo relativamente independente da *vontade* e do *entendimento*. Isto inaugura, na História da Filosofia, um novo campo de investigação, pensado como o lugar em que as faculdades da razão pura encontram-se acordadas, isto é, harmonizadas pela mediação *do sentimento de prazer e desprazer*, justamente o campo dos afetos. Isto indica, apesar do formalismo kantiano próprio de uma analítica estrita, que tudo aquilo que somos se configura a partir e com o sentimento estético. De fato, como diz Kant (1995, p. 23), "A faculdade do juízo em geral é a faculdade de pensar o particular como contido no universal". Isto quer dizer algo puramente *subjetivo*, próprio, portanto, daquilo que sente em *consonância ou acordo de todas as faculdades pela mediação da imaginação*: uma imaginação *determinante* ou *reflexiva*, ou melhor, um juízo estético determinante ou reflexivo.

De qualquer modo, isto ocorre por meio de imagens que contextuam justamente o *sentimento das situações vividas*. O sentimento, assim, é para Kant puramente subjetivo, o que significa dizer que prescinde das leis da vontade e do entendimento em seu

³ Trata-se da lógica formulada por Stéphane Lupasco (1986) e que se tornou um dos pilares da concepção transdisciplinar contemporânea, sobretudo em autores como Edgar Morin e Basarab Nicolescu.

⁴ Usando uma expressão tirada de Sartre que fala por si mesma, sem a necessidade de presentificá-lo como referência textual.

modo imagético de ser. A faculdade do juízo, assim, seria o *meio* sensível da vontade e do entendimento: o âmbito apropriado em que tudo se conecta na imageabilidade e superfície do sentido – o *absolutamente verdadeiro*, quer dizer, o sensível em seu aparecer e em sua aparência. Assim, sem *imaginação* não há sentimento estético, porque este só existe como uma apresentação da vontade e do entendimento em sua forma harmônica efetiva: a imagem – o ver, o ouvir, o tocar, o cheirar, o palatar. Trata-se de um "acorde", de um "acordo" das faculdades, a conjunção de um campo harmônico comum, pela reunião do que é estruturalmente distinto.

Eis, então, como o sentimento estético perpassa nossa maneira de ser do início ao fim, não sendo claramente algo que se possa reduzir à simples erudição artística e intelectual, ou que se possa "ensinar" como se fora uma língua qualquer. Eis o caráter transdisciplinar da educação estética concebida: o cuidado permanente de si mesmo, dos outros e do mundo em sua totalidade! O cuidado atento e instigante, persistente e incondicional. O cuidado como acontecimento unificador da lei e do desejo – do *entendimento* e da *moralidade*. *Aprender a ser-cuidado*: o princípio comum da *educação estética* aqui projetada em suas possibilidades.

É talvez ambíguo associar a sensibilidade à imaginação. Entretanto, o sensível é o que se afeta por imagens. As imagens, por sua vez, são formas de perceptos específicos: o olho vê, o ouvido ouve, o tato toca, o nariz cheira, o palato degusta. A imaginação, então, é o movimento mesmo da percepção sensível em suas configurações e sinapses. O sensível, então, é a superfície mesma do que visualiza, ouve, toca, cheira, degusta. O sensível transcende as imagens da percepção: transparece!

Aristóteles (2006, p. 113) diz algo da imaginação que converge para o mesmo sentido assinalado: "a imaginação será o movimento que ocorre pela atividade da percepção sensível". Imaginar, portanto, é perceber algo em sua dinâmica, conectar coisa com coisa. E já que a "visão" foi considerada, por excelência, *percepção sensível*, o ato de imaginar é o mesmo que "ver algo em movimento", perceber em conjunto, conectar-se ao sentido: harmonia dos contrários e opostos – complementaridade.

O sensível também se associa ao emotivo. A educação estética também pode ser um *cuidado com as emoções, cuidar das emoções – cuidar-se também afetivamente*. Emoções, sensações, sentimentos, volições, afetos, juízos, entendimentos, idéias etc., tudo isto quer dizer o mesmo: há ser-no-mundo-com – somos o que percebemos ser, sempre em relação!

Humberto Maturana (1999) fala da "emoção" de uma maneira muito precisa, o que pode nos ajudar a visualizar uma educação estética implicada com o *aprendizado das emoções*. Maturana afirma que, para haver história de interações recorrentes, tem que haver uma *emoção* constituidora das condutas que resultam em interações recorrentes. Sem o acontecimento desta *emoção* não se dá história de interações recorrentes, apenas encontros casuais e separações.

Existem duas emoções pré-verbais que tornam isto possível. São elas: a rejeição e o amor. A rejeição constitui o espaço de condutas que negam o outro como legítimo outro na convivência; o amor constitui o espaço de condutas que aceitam o outro como um legítimo outro na convivência. A rejeição e o amor, no entanto, não são opostos, porque a ausência de um não leva ao outro, e ambos têm como seu oposto a

indiferença. Rejeição e amor, no entanto, são opostos em suas consequências no âmbito da convivência: a rejeição a nega e o amor a constitui. A rejeição constitui um espaço de interações recorrentes que culmina com a separação. O amor constitui um espaço de interações recorrentes que se amplia e pode estabilizar-se como tal. É por isso que o amor constitui um espaço de interações recorrentes, no qual se abre um espaço de convivência onde podem dar-se as coordenações de conduta de coordenações consensuais de conduta que constituem a linguagem, que funda o humano. É por isso que o amor é a emoção fundamental na história da linguagem homínida a que pertencemos (Maturana, 1999, p. 66-67).

A partir desta aproximação com o pensamento *construtivista* de Maturana, fica aceitável a proposta de uma educação estética transdisciplinar, compreendendo o *cuidado* como seu principal sentido? O cuidado, então, diz respeito à amplitude do nosso ser-no-mundo: é pela emoção do amor que nos tornamos seres sensíveis. A educação estética é um *aprender a amar*: "O amor é a emoção que constitui as ações de aceitar o outro como um legítimo outro na convivência" (Maturana, 1999, p. 67). O amor é o sentimento estético por excelência.

Desse modo, o aprendizado estético é pertinente à conjuntura das emoções e dos afetos, da atentividade e da disposição amorosa para a relação como o *mundo-outro*. Educar esteticamente, assim, é propiciar o aprendizado do ser, do ver, do conhecer, do viver junto e do fazer próprio e apropriador, a partir do sentimento de pertença e de harmonização de todo o sentido-ser. Será isto, entretanto, possível em um sistema educacional em que não se aprendeu ainda o suficiente a aprender a aprender: a ser, a pensar, a viver junto, a sentir, a fazer?

O maior problema, então, é a qualidade humana requerida para uma tamanha educação estética. Onde encontrar educadores que pensam a educação a partir da sensibilidade estética, isto é, da disposição amorosa para o aprendizado recorrente?

Na perspectiva transdisciplinar considerada, alguns aspectos conceituais ajudam a delimitar um horizonte teórico e prático mais abrangente e tenso para a investigação do *sentimento estético* como dimensão fundamental do ser humano em todas as suas etapas de desenvolvimento. O que caracteriza a abordagem transdisciplinar encontra-se expresso na *Carta da Transdisciplinaridade*,⁵ elaborada no I Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, em 1994, no Convento de Arrábida, em Portugal, redigida por Lima de Freitas, Basarab Nicolescu e Edgar Morin. Esta Carta tem um caráter de convocação, mas dá indicações importantes relativas ao *transculturalismo* da abordagem transdisciplinar, isto é, aponta para a necessária ampliação do horizonte existencial caso se queira constituir uma ciência humana capaz de contribuir na cura do próprio ser humano em todas as suas derivações e caminhos. Pode-se dizer que a abordagem transdisciplinar assenta-se em três postulados, a saber:

⁵ *Carta da Transdisciplinaridade* – Convento de Arrábida – Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade – 1994. Cito aqui apenas o último dos seus artigos: "Artigo Final: A presente Carta da Transdisciplinaridade está sendo adotada pelos participantes do Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, não se reclamando a nenhuma outra autoridade a não ser a da obra e da sua atividade. Segundo os procedimentos que serão definidos em acordo com os espíritos transdisciplinares de todos os países, a Carta está aberta à assinatura de todo ser humano interessado em medidas progressivas de ordem nacional, internacional e transnacional, para a aplicação dos seus artigos em suas vidas." – Texto de domínio público.

1. Há na Natureza e no nosso conhecimento da Natureza diferentes níveis de Realidade e, correspondentemente, diferentes níveis de percepção.
2. A passagem de um nível de Realidade para outro é assegurada pela lógica do terceiro incluído.
3. A estrutura da totalidade dos níveis de Realidade ou percepção é uma estrutura complexa: cada nível é o que é porque todos os níveis existem ao mesmo tempo (Nicolescu, 2002, p. 45).

Esses postulados esclarecem a abrangência da abordagem transdisciplinar, mas nada garantem de operativo e certo em relação ao mundo prático. Quer dizer, investigar caminhos para a realização de uma educação estética transdisciplinar significa, antes de tudo, desconstruir as configurações que afirmam certezas inabaláveis. Adotar os postulados indicados como princípios norteadores para uma ciência humana ressignificada é mesmo uma pura *questão de fé*, porque não está mais em jogo a verdade objetiva de tais proposições e sim o modo como organizam o sentido polifônico e polilógico de uma ciência da implicação homem-mundo, conhecedor-conhecido, ciência que, por um ato de fé, afirma a possibilidade de uma educação co-responsável com a ordem dos nossos desejos e com os princípios de nossas ações, no sentido de um cuidado sempre renovado do ser mesmo que cada um pode vir a ser em sua mais bela aparência: sensibilidade pura e implicada.

Compassos finais

Educação Estética como atitude sensível transdisciplinar – quer dizer, como aprender a ser o que se é propriamente. É isto possível na prática escolar cotidiana?

109

Ao término destas considerações fica a sensação de que é preciso trabalhar muito mais intensamente para se poder alcançar uma realização estética com tamanho grau de abertura e indeterminação. Algumas linhas foram puxadas. Algumas trilhas foram seguidas. Algumas tramas foram tecidas e torcidas. Permanece a questão da prática. Fica evidente a falta de educadores transdisciplinares, isto é, transpassados pelas emergências da vida planetária, preocupados com o futuro, atentos ao presente, instigados pelo aparecimento de um *sentido-comum* para se repensar a humanidade aí existente. Um *sentido-comum* configurado pela reunião das diferenças, sem a eliminação dos conflitos e confrontos, mas com a superação da apatia e da indiferença, da insignificância e do descuidado.

A educação estética foi aqui pensada em uma aventura maior. Não pretendo convencer nem muito menos silenciar. A sensibilidade foi apresentada como sensibilidade e não como representação da sensibilidade. A diferença aqui é incalculável. O sentido prático da educação estética concebida como *atitude sensível transdisciplinar* implica uma compreensão holística da sensibilidade como sensibilidade, o que permite transpassar todas as disciplinas e atividades curriculares. O caráter estético, então, a ser trabalhado na educação básica e superior deve atender ao primado da sensibilidade não apenas como uma faculdade do conhecimento, mas como o meio sem o qual o conhecimento não acontece de forma significativa e pertinente. O sensível,

então, é o fundamento número um de qualquer prática pedagógica cujo principal eixo de convergência é *o aprender a aprender do aprendiz*. *O aprender a ser*, assim, torna-se a medida sensível para todo e qualquer procedimento de aprendizado, qualquer atividade, qualquer tarefa. Sem *sentimento de prazer* não se aprende a aprender efetivamente. Quer dizer, sem sensibilidade estética o aprendizado nos torna qual máquinas calculadoras e irresponsáveis. O lúdico, assim, também presentifica o cuidar da sensibilidade: não se deveria dissociar o trabalho sério do jogo, a dureza de aprender do prazer aprendente. Sem enamoramento, como pode acontecer alguma coisa séria? Sem jocosidade, como se pode aprender a aprender? Sem sensibilidade, como fazer uma simples conta de somar? Sem boa audição, como se aprenderá intensamente a língua?

Sim, a dimensão estética não é apenas uma categoria menor de nossas vidas inteligentes. Pelo contrário, ela é a garantia de que podemos nos tornar inteligentes apenas quando aquilo que nos toca nos ensina e nos transforma, nos potencializa e nos projeta para possibilidades sempre misteriosamente *sabiamente enviadas*. A sensibilidade é nosso *colmeal de sabedoria*, nossa guarida, nossa morada, nosso refúgio, nosso júbilo, nosso prazer, nossa vida, nossa morte. A sensibilidade não se ensina, se aprende. Como, então, educar esteticamente como atitude sensível transdisciplinar?

De modo direto, eu sei como fazer tal coisa acontecer, mas não me perguntem *como* eu sei, porque apenas sei que todo aprendizado significativo é um evento da sensibilidade criadora que a tudo reúne na abissalidade insondável. Seguramente uma dádiva *transdivina*. No fundo é simples: basta cuidar da sensibilidade como se cuida da vida mesma. Tudo é uma questão de desejo e trabalho co-criador: uma doação poeticamente expandida – uma possibilidade segredada no silêncio da imagem do um e das flutuações do múltiplo.

Sejamos então, qual arqueiros do tempo porvindouro, lançadores de flechas em todas as direções e sentidos, fazendo convergir todas as sagas amadurecidas na solidão cósmica partilhada. Sejamos transtéticos, translúcidos, transformativos. Sejamos aquilo mesmo que já sempre somos: um indomável desejo de *envio sábio!*

Referências bibliográficas

ARISTÓTELES. *De Anima*. Livros I, II e III. Tradução de Maria Cecília Gomes dos Reis. São Paulo: Editora 34, 2006. 357 p.

BAUMGARTEN, Alexander Gottlieb. *Estética: a lógica da arte e do poema*. Tradução de Míriam Sutter Medeiros. Petrópolis: Vozes, 1993. 191 p.

CROCE, Benedetto. *Storia dell'estetica per saggi*. Bari, Italia: Editori Laterza, 1967. 312 p.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a Filosofia?* Tradução de Bento Prado Júnior e Alberto Alonso Muñoz. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000. 279 p.

GALEFFI, Romano. *A autonomia da arte na estética de Benedetto Croce*. Coimbra, Portugal: Atlântida Editora, 1966. 154 p.

GIVONE, Sergio. *Storia dell'estetica*. Bari, Itália: Editori Laterza, 1988. 278 p.

HEIDEGGER, Martin. *A origem da obra de arte*. Tradução de Maria da Conceição Costa. Lisboa: Edições 70, 1992. 73 p.

KANT, Immanuel. *Crítica da faculdade do juízo*. Tradução de Valério Rohden e António Marques. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. 381 p.

_____. *Crítica da razão pura*. Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985. 680 p.

LUPASCO, Stéphane. *O homem e suas três éticas*. Tradução de Armando Pereira da Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 1986. 172 p.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na Educação e na Política*. Tradução de José Fernando Campos Forte. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999. 98 p.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994. 662 p.

NICOLESCU, Basarab. Fundamentos metodológicos para o estudo transcultural e transreligioso. In: SOMMERMAN, Américo et al. (Org.). *Educação e transdisciplinaridade II*. São Paulo: Triom, 2002. p. 45-70.

NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce homo*. Como se chega a ser o que se é. Tradução de José Marinho. 6. ed. Lisboa: Guimarães Editores, 1990. 169 p.

_____. *O livro do filósofo*. Tradução de Rubens Eduardo Ferreira Frias. São Paulo: Editora Moraes, 1987. 110 p.

PAREYSON, Luigi. *Estética: teoria da formatividade*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1993. 326 p.

TATARKIEWICZ, W. *Storia dell'estetica*. Traduzione di Giorgina Fubini. Torino, Itália: Einaudi Editore, 1979. v. 1, 398 p.

Dante Augusto Galeffi

Doutor em Educação (Filosofia da Educação) pela Universidade Federal da Bahia (UFBA 1999). Professor adjunto da Faculdade de Educação e professor permanente do Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação dessa Universidade. Participante da linha de pesquisa Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica e líder do grupo de pesquisa Epistemologia do Educar e Práticas Pedagógicas do referido Programa. Livros: *O ser- sendo da filosofia*. Salvador: Edufba, 2001 e *Filosofar e educar*. Salvador: Quarteto, 2003.

dgaleffi@uol.com.br