

ARTE E EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS ÉTICO-ESTÉTICAS

Maria Regina **Johann**¹ – UNIJUI

Resumo

Arte e educação: perspectivas ético-estéticas, trata da arte como uma linguagem estética e uma prática social. Nesta perspectiva, apresento a dimensão ético-estética como uma possibilidade de ressignificação da arte na educação escolar, uma vez que a especificidade da arte permite a abertura de caminhos para o acontecimento da experiência estética. Dessa noção, apresento elementos da arte que evidenciam dimensões da ética (agir) e da estética (juízo/sentidos) como âmbitos significativos da educação e, de modo especial, da arte e seu ensino. Para isso, recorro à hermenêutica filosófica de Gadamer e à noção de educação ético-estética de Nadja Hermann, e problematizo a potencialidade da arte na educação, posto que ela possibilita ao aluno uma relação de conhecimento sem pretensões de verdades absolutas e, ainda, permite o autoconhecimento. Por isso, trago a dimensão da ética em perspectiva da arte para pensar se é possível tratar da moral e de que maneira isso se coloca quando pensada à luz da arte e seu ensino.

Palavras-chave: Educação. Formação. Arte. Experiência. Ética. Diálogo.

ARTE E EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS ÉTICO-ESTÉTICAS

1. Educar é educar-se: caminhos abertos pela experiência com arte

A perspectiva da educação ético-estética tem a ver, de certo modo, com a célebre frase de Hans-Georg Gadamer (1999), *educar é educar-se*, que reivindica a capacidade de o sujeito tomar para si sua própria formação, que solicita o aceite de que nós temos de assumir que a educação é a condição que nos humaniza e sobre a qual realizamos nossa potencialidade. Essa questão é evidenciada no campo da filosofia e da educação e diz respeito, por um lado, à separação entre as dimensões da razão e do

¹ Professora de Artes Visuais e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí.

sensível ou da ética e da estética e suas possíveis implicações para a vida em sociedade, e, por outro, aos desafios de suas (re) articulações para o campo da educação. Aqui esse tema ganha novos contornos ao se articular com a perspectiva do ensino da arte e as relações com a noção de arte enquanto linguagem estética e prática social.

A noção gadameriana de que a experiência estética é uma possibilidade de autocompreensão e um alargamento da nossa relação com o mundo, permite pensar que por ela ampliamos nossas visões e possibilidades de um agir no mundo, pois a arte permite, inclusive, “[...] aprimorar nossa capacidade de escolha” (HERMANN, 2010, p. 36). Da interpenetração entre a razão e o sensível, temos a dimensão ético-estética proposta por Nadja Hermann como a geradora das condições em que a razão especulativa não restrinja a imaginação e a sensibilidade.

Não se trata de um ethos estético puro, pelo qual nos entregaríamos a uma vida bela e trágica, mas de uma educação que articule a criação do eu com nossa radical inserção no horizonte histórico, um mundo comum, em que compartilhamos as orientações da vida e os ideais de sociedades concretas (2010, p. 17).

Hermann (2010, p. 14) esclarece que “da experiência estética aparece uma verdade que não é aprendida pelo conceito” e a arte surge como uma forma de suportar a verdade e a tragicidade da existência humana, perspectivas, segundo ela, já apontadas por Shakespeare, Schopenhauer e Nietzsche.

A dimensão ética na educação está apoiada exclusivamente nas éticas racionalizadas, aqueles estudos de filosofia prática que enfatizam a crença no racional para a constituição da moralidade. Schopenhauer, antes de Nietzsche, já havia denunciado a prioridade da razão, das justificações racionais do agir moral, uma defesa da vontade e da intuição. Esse pensamento abre caminho para a não separação radical entre domínios da ética e da estética e aponta o equívoco de que o ser verdadeiro do homem está no conhecimento e na consciência, que nosso acesso ao mundo das escolhas éticas dispensaria a sensibilidade e a intuição. Essa seria mais uma de nossas ilusões (2010, p. 15).

A arte pode nos lembrar do caráter trágico e finito de nossa condição humana. Por isso, insistimos na visibilidade do assombro que ela nos causa, pois, independente do tempo histórico, ela nos é estranhamento.

Vê-se este aspecto de extrema importância enquanto uma dimensão ético-estética, porque o encontro com o *outro* é, antes de tudo, um encontro conosco mesmos, isso porque o outro se apresenta, paradoxalmente, como espelho e lembrança de nossa

própria humanidade. Dar-se conta disso nos puxa do caimento em nós mesmos, sacode nosso inautêntico viver e, oportuniza, por vezes, a experiência de uma existência autêntica na medida em que autoriza a invenção de si mesmo, a concriação na linguagem.

O outro, o desconhecido e o estranho, já nos alertou Hans-Georg Flickinger (2014), são verdadeiros motores da reflexão na medida em que instauram a pergunta e movimentam a compreensão. Isso significa que a educação necessita considerar a pergunta (o estranhamento) como chave para a aprendizagem na medida em que aquilo que vem ao nosso encontro no estranhamento desconcerta e lembra que há algo a mais por aí: a vida se parece mais a uma linha sinuosa, ao invés de uma reta. A arte nos assombra porque sua presença poética foge da fixidez da regra e da ciência e, assim, ela nos faz múltiplos, apresentando-se como um tempo-espço que permite que nos olhemos, ao mesmo tempo em que vemos o atrás de nós: os vários ângulos que deixam entrever diversos modos de ser ou poder ter sido (GADAMER, 2010).

A arte, enquanto experiência estética, permite viver o conhecimento ao modo ético-estético na medida em que instaura uma pergunta sobre a condição humana e sobre o *si mesmo* de cada um. Assim, Gadamer afirma a hermenêutica filosófica como uma ideia central de sua teoria, uma vez que a abertura à reflexão é um princípio do compreender, ou seja, é uma anterioridade (uma antologia). A pergunta movimenta a compreensão, e nisso se reconhece que a experiência ontológica se dá antes de toda atividade reflexionante. Nessa direção, tem-se a experiência estética como algo para além do conceito, quando o sensível, o poético e, inclusive, as emoções, encontram um lugar, porque “[...] o *pensum* propriamente dito da hermenêutica filosófica seria aquele de denunciar e desvelar a falsa soberania do conceito” (FLICKINGER, 2000, p. 28).

Essa perspectiva “dá caldo” para pensar no que pode a arte produzir enquanto uma experiência ético-estética na medida em que não privilegia o conhecimento da ciência, nem a fala ou a escrita, mas acolhe os diferentes modos de manifestação humana. Consideramos, então, relevante para este debate a observação de Flickinger de que “[...] cada linguagem expressiva precisa ser exposta à interpretação e, com isso, a um processo de configuração de um sentido possível, com pretensões de verdade própria” (2000, p. 29). Com isso os sentidos não ficam esgotados, mas põem-se como contínua possibilidade e, assim, o hermeneuta filosófico tem como lembrança que a busca de uma verdade inquestionável é o perigo de deixar tantas outras possibilidades excluídas.

A verdade que a arte nos permite não está na dependência da afirmação de um dos lados, mas em um acordo que nasce da fusão de horizontes decorrente do encontro entre obra e intérprete. A verdade, então, está sempre na confluência dos acordos, na intersubjetividade dialógica, na finitude da linguagem e, por isso, é aberta, *re-flexiva*, acordada e não predicativa.

Nessa dialética, a arte como uma experiência de acesso à verdade evidencia exatamente algo que somente na arte acontece: a estruturação do nosso mundo pela manifestação de uma verdade que não tem pretensões de ser absoluta e que sempre se atualiza (GADAMER, 1999). Essa característica é um âmbito ético intrínseco à obra e à relação que dela emerge, uma vez que requer o olhar pensante do intérprete. Além disso, ela “[...] não exprime nem dá testemunho de um mundo constituído fora dela ou independentemente dela; ela própria abre e funda um mundo” (VATTIMO, 1996, p. 125). Esses aspectos têm em si um modo de ser que admite a necessidade do outro. O ser da obra apenas adquire mundo quando alguém lhe abrir os caminhos, lhe dirigir um olhar inquiridor, lhe der ouvidos.

Consideramos, no entanto, que na perspectiva do ensino o modo como o aluno acessa a arte na escola, na maioria das vezes, é por meio de reproduções. Isso, de certo modo, já lhe causa uma percepção empobrecida em relação ao original e, por isso, experimentar o ato criador escolar tem uma dimensão ético-estética relevante para a compreensão de sua especificidade, experimentando a instituição de um fundamento, de uma origem e o encontro com o outro, a arte.

Por isso, mais do que tematizar a estética é preciso proporcionar uma experiência estética para compreender a especificidade da criação,² inclusive como uma possível experiência de autoria. Aqui podemos exemplificar afirmando que todo o discurso sobre a dança não equivale a um passo de dança. Essa especificidade é um dos desafios da arte na escola, por isso a experimentação é imprescindível à compreensão da arte como linguagem e poética. Toda a história da arte fica *capenga* se o aluno não experimentar o ato criador. Por isso, também, reafirmamos que a arte é uma linguagem expressiva na forma de uma prática social e, desse modo, não se basta nos discursos que a explicam: toda roupa que tentarmos vestir na arte lhe ficará “apertada”!

² Também a arte que está no museu e nos acervos particulares não recupera seu lugar originário comprometendo, de algum modo, sua compreensão, pois, aprisionada em ideologias de museus, ela fica desenraizada do contexto vital que lhe dá origem, e passa a ter referência apenas pela “distinção estética”, orientada pelo objetivo, função e significado do conteúdo (GADAMER, 1999).

Gadamer (2000) já nos alertou para a ponderação da *medida que mede e o adequado que se busca*, ao se referir ao equilíbrio entre diferentes perspectivas de conhecimento, observando, por exemplo, a ênfase nos aspectos iconográficos da História da Arte como um *thelos* de acesso à verdade da arte. Igualmente já expressou sua suspeita “[...] em relação a toda fundamentação teórica do saber que negligencie a experiência ontológica primordial, em que mergulhamos no nosso relacionamento imediato com o mundo” (FLICKINGER, 2000, p. 27).

Por falta de termo melhor, chamo aqui de “repisar os caminhos” do artista a vivência escolar que permite, por intermédio da pesquisa artística e da vivência de linguagens, aproximar o aluno daquilo que o artista realiza – embora em contextos e intenções distintas – possibilitando, de certo modo, a compreensão e a experimentação do jogo artístico em perspectiva escolar. Entendo que isso pode contribuir para que o aluno viva a tensão do processo criativo trazendo para si aspectos do viver estético. Isso permite compreender que a arte é uma dimensão expressiva/cognitiva que se manifesta em linguagem estética. Desse modo, as referências fornecidas pelo professor (e pela tradição) são relevantes, mas não suficientes e, por isso, necessitam ser recontextualizadas e tornadas próprias.

Flickinger (2000) nos auxilia a contextualizar essa especificidade da arte e da experiência que ela permite sustentando que:

A obra de arte, não sendo alcançável única e exclusivamente através da lógica reflexionante, conclui-se que sua articulação e configuração esconda algo acessível somente àquele que sem compromissos, de antemão, controláveis pela reflexão – a ela se entregue. A arte exige-nos pela sua simples presença. Embora não diretamente expressa, sua finalidade parece pertencer ao seu modo de ser (p. 32).

Essa maneira específica permite que se acolha o desprezível e o marginalizado pelas demais áreas do conhecimento escolar, dando-lhes relevância e visibilidade, de tal modo que na experiência artística a fantasia, o erotismo e as emoções também encontram um lugar (HERMANN, 2010); na arte *sobras e restos interessam...*

Sendo assim, a arte necessita ser vivenciada para além da dimensão conceitual, posto que não se ensina a arte, mas sobre a arte, por isso a experiência pode ser aquele âmbito a mais que esse ensino pode proporcionar. Desse modo, o aluno “bebe” na fonte do artista, tendo nas obras certas referências, ao contrário de uma receita ou uma prescrição. Ao se mobilizar para o processo de criação, o aluno pode “emprestar” do(s) artista(s) e da arte e, ainda, de outros modos de manifestação cultural, elementos para

sua criação. Isso é possível apreciando, lendo, observando, comparando, experimentando, refletindo, recontextualizando, hibridizando, inter-relacionando (imagens, palavras, objetos, ideias...). A partir do universo da arte, da obra e da linguagem, é possível adquirir elementos para o desenvolvimento de sua poética pessoal inter-relacionada às questões específicas da área e de seu próprio cotidiano.

Repisar os caminhos do artista por meio da experiência artística escolar é, nesse contexto, reconhecer a tradição e os *preconceitos* que o artista e a própria obra nos deixam; talvez a possibilidade de recolher o já vivido, o experimentado, o validado, em uma perspectiva de concriação da linguagem, ou seja, “[...] do sentido mobilizado e dinamizado pela produtividade do acontecimento histórico” (MELO E SOUZA, 1988, p. 74).³ De certo modo, é uma possibilidade de permitir a experiência pré-reflexiva e ontológica da arte, da qual o aluno é herdeiro. O reconhecimento do saber do outro, das coisas da tradição, tem uma inteligência, ou seja, suas motivações. Compreender isso pode nos deixar mais modestos e ajudar a *permanecer sujeitos contra o individualismo* (HEIDEGGER, 2005). Quem sabe, nessa perspectiva, o aluno experimenta a força que a arte tem de nos colocar na emergência de encontrar algo, de se afetar e experimentar o caráter surpreendente da revelação do mundo, constatando que o conhecimento não se limita à ciência (ou as suas opiniões). Isso não significa, por sua vez, uma oposição a ela, senão de *resistência ao seu privilégio cultural* (GADAMER, 1999).

Essa vivência possibilita a compreensão ética de que os lugares de determinados saberes são proposições históricas e culturais. Não se admira, portanto, que a arte ocupe um lugar marginalizado na maioria das escolas, pois muitas vezes nega a sua própria tradição e especificidade, na medida em que se deslumbra com a racionalidade instrumental e com a necessidade de encontrar verdades para tudo. Com isso, se esquece que a boniteza da arte é, ao mesmo tempo, seu assombro pela constante lembrança que ela nos deixa, de “[...] ser a mais peremptória advertência à consciência científica no sentido de reconhecer seus limites” (GADAMER, 1999, p. 33).

Uma relação fenomenológica com a arte instaura um sentimento (ético) de pertencimento na medida em que não institui uma relação sujeito-objeto, mas uma relação dialética entre o sujeito e a obra (sujeito-sujeito), que deixa marcas de uma *acontecência* que exige a consideração do outro, de algo além de nós. Essa abertura gera uma cumplicidade podendo instaurar um sentimento de pertença, entendido por nós

³ Preconceitos são tratados aqui, a partir da noção gadameriana, como aquilo que nos permite compreender alguma coisa, ou seja, algo que já reconhecemos.

como ético e formador, o que significa não tomar sua verdade como moral a ser assimilada, mas como um *vir à razão*.

Intransponível e transformadora, a experiência ético-estética vivida na escola pode alçar o aluno à reflexão de si próprio no embate da experiência autoral. É ética porque permite o agir ao abrir-se ao diálogo com a obra, e abrindo-se ao diálogo permite a instauração da razão dialógica, território do agir moral.

A obra de arte é um convite insistente a que nos deixemos sugar para dentro do espaço de um mundo novo, alheio. É o choque entre o nosso mundo de vida e a promessa desse novo mundo possível, o que nos leva à experiência de uma profunda irritação. Irritação que nos impele a um posicionamento também novo, a um modo de abrir-nos, procurando lugar dentro do novo espaço. Isso se dá através da descoberta e do desmascaramento de nossos próprios hábitos, interesses e paixões pessoais, orientadores das posturas anteriores (FLICKINGER, 2000, p. 33).

A linguagem expressiva da arte tem a força de interrogar padrões, valores, concepções e gostos; ela exige a reflexão. Diante dela nos deparamos, por exemplo, com vários conceitos de belo e feio, e por eles podemos pensar nos valores que contornam nossas vidas e imprimem identidades e pertencimentos. Podemos questioná-los não somente para desconstruí-los, mas para compreender que são proposições. Com as questões da arte temos como falar sobre o corpo, as emoções, a sexualidade, a sustentabilidade, a finitude, a totalidade, a tradição... Vale ressaltar, porém, que a arte permite tratar disso em um outro campo de forças. Com ela sempre teremos a possibilidade de interrogar: Por que não?

Na vivência artística o aluno pode transfigurar a sua realidade, conhecer e, inclusive, transcender o instituído, elaborar as suas emoções e dar visibilidade as suas percepções. Isso se dá a partir da capacidade instituinte da imaginação humana em tensionamento com contextos e elementos históricos, porque na arte *algo emerge à luz, e isso é o que chamamos verdade* (GADAMER, 2010). Aquilo que vem em perspectiva do aluno no encontro com a obra é um conhecimento específico que nasce da fusão de horizontes; é a sua concriação no horizonte histórico da obra. Nesse caso, ele é autor e protagonista de sua palavra. Por isso, acolhemos a ideia de Gadamer (1999) de que a arte pode produzir a riqueza de viver *a experiência como experiência* na medida em que proporciona uma relação sem objetificações, podendo viver uma verdade que somente a própria experiência permite.

A potencialidade da experiência ético-estética está em colocar o aluno diante da obra e deixar que “se contamine”, que transbordem possibilidades, pois a abordagem

instrumental assume uma dimensão secundária para um professor que compreende a força instituinte da linguagem artística e abre à experiência. Viver uma relação dialógica com a obra é salvá-la da objetificação (coisificação), e salvar também o aluno da relação pedagógica empobrecida de autoria. Enquanto excesso, a arte possibilita uma experiência que exige que nos coloquemos diante dela ao seu modo: ela requer a ação e nos autoriza a criar, trazendo-a em perspectiva própria, e isso nos parece uma potencialidade peculiar da educação.

Nessa perspectiva, a experiência artística é uma práxis de sujeito-sujeito em que a arte e o intérprete (aluno) estão interligados, não sendo, por isso, um acontecimento puramente subjetivo ou instrumental porque os que estão na experiência (obra e aluno) não estão inertes. A arte coloca as suas questões, evidencia sua atualidade e historicidade nos *preconceitos* que a obra carrega. Sendo assim, o que a arte anuncia ou os acenos que envia é de si mesma, isso porque ela “[...] nos fala enquanto obra e não enquanto a transmissora de uma mensagem” (GADAMER, 2010, p. 174); essa é a *objetividade* da obra sobre a qual Gadamer chama a atenção.

Desse modo, o saber da experiência é, também, ético-estético, uma vez que no encontro entre obra e intérprete (aluno) é necessário pôr-se em perspectiva da linguagem artística. Esse é um saber distinto do saber da ciência, nem mais nem menos importante, somente diferente e válido. O saber construído na experiência é individual, pessoal e, por isso, intransferível. É um “[...] saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna” (LARROSA, 2014, p. 32), por isso a experiência permite um saber próprio; observamos, no entanto, que não é adquirido sem a colaboração do outro, da tradição. O labor que exige a aprendizagem se faz com os outros, por isso é *co-laborado*, possibilitado pelos que nos antecederam. Desse modo, o conhecimento é uma herança que conciamos ao nos *escrevermos*, pois “só quem se escreve, tornando-se o poeta da sua própria vida, pode realmente escrever em consonância com o ditame, segundo o qual a canção é a existência” (MELO E SOUZA, 1988, p. 80).

A perspectiva ético-estética aposta na relação de produção de acordos e juízos que se dão na confluência da tradição e da atualidade exigindo um acerto que depende do agir moral e dos sentidos – a concriação da ética e da estética. Isso significa trazer para o âmbito da educação a dimensão da política, de algo que necessita do juízo e da ação, que precisa ser emitido e, portanto, não está dado independentemente de nossas ações e opiniões. O juízo pressupõe que não tem algo já dado como verdade, mas que

necessita ser produzido nos acordos intersubjetivos, em um tensionamento entre tradição e atualidade, entre passado e presente, em perspectiva futura.

Nesse contexto, o ensino da arte pode potencializar essa dimensão política e ético-estética (da ação e do juízo), uma vez que a arte exige de nós sempre novos sentidos, posto que ela não tem pretensões de instituir a verdade como certeza. Sua especificidade estética deixa sempre a possibilidade da concriação, estando aberta às questões do aluno. Essa característica própria que a arte tem, percebemos como um potencial ético porque exige a instauração do juízo estético que sempre é em perspectiva própria (do aluno). Com isso, ela nos leva a pensar na dimensão ética do mundo humano, uma vez que sua característica de *espelho*, diferentemente da ciência e da religião, nos abre para várias possibilidades e respostas.⁴ A arte alarga, portanto, nossa percepção de mundo porque acrescenta nele dimensões próprias (estéticas) que não pretendem “a verdade”, mas se permitem estar na dependência do gosto: dos juízos e dos acordos históricos e culturais.

É desse ponto de vista que criticamos a perspectiva escolar que institui uma relação entre aluno e arte de absoluta liberdade (livre-expressão), uma vez que na ausência de proposições o aluno está órfão, solto em suas próprias referências. Na ausência do professor e de uma proposição de ensino, o aluno fica com sua possibilidade de compreensão restrita as suas opiniões, contextos, valores, culturas e saberes. Da mesma forma, a concepção de ensino tecnicista, em que a verdade da obra já está dada antecipadamente pelo professor (pelo livro didático ou pela função utilitária), também alija o aluno de uma vivência ético-estética, isso porque a instrumentalização da arte impede a experiência, limita a percepção da obra como obra e define que ela tem uma serventia, é útil. Essas perspectivas restringem a experiência ético-estética porque engessam a ação e a emissão de juízos, subestimando o potencial concriativo do aluno e, ainda, limitam a experiência da alteridade.

Nesse horizonte, apresentamos a crítica que Charlot (2013) faz em relação às abordagens expressionista ou espontaneísta (no ensino de arte) e, inclusive, à centralidade no sujeito e seus desejos, característica marcante da arte contemporânea. Segundo ele, o ensino de arte “[...] não pode ser apenas improvisação e espontaneidade e requer encontro com obras e trabalhos reflexivos sobre a atividade” (p. 218).

⁴ Nesse contexto, a noção de espelho diz respeito não àquilo que reflete, mas àquilo que permite ver a si mesmo, mas com a noção de que sua imagem espelha um mundo, tempo-espaco atrás de si mesmo.

Charlot (2013) reivindica da educação a consideração ao patrimônio humano, pois não se aprende sem ter uma referência (*preconceitos*) e, problematizando essa questão, pondera:

[...] as estéticas contemporâneas criticam a ideologia espontaneísta, mas, afinal, sustentam que o espectador, ou seja, cada um de nós, é criador de arte. Quer seja na ideologia expressionista e espontaneísta, quer seja na estética da recepção contemporânea, o sujeito é quem faz a arte advir. A questão da especificidade técnica da arte e aquela da obra de arte são menosprezadas, pelo menos nas justificadas. O discurso da arte contemporânea tende para uma arte sem obras. Novamente, como no caso da pedagogia tradicional e da estética clássica, não se trata de um erro teórico, mas do efeito da lógica cultural da época. Aos poucos, no decorrer do século XX, de forma mais nítida a partir da década de 60 e acelerada a partir da década de 80, o sujeito passou a ocupar o centro de gravidade da configuração cultural contemporânea: sua felicidade é o critério da ética e, cada vez mais, da religião e sua atividade estética define o que é arte (p. 227).

A perspectiva da educação ético-estética requer a mobilização do sujeito (aluno): o pôr-se em perspectiva da aprendizagem. Essa é, por sua vez, uma dimensão ética porque está referida ao agir e aos juízos que ele mobiliza para tal. Mobilizar-se para aprender significa “emitir a sua palavra”, manifestar suas percepções, “perguntar suas perguntas”. Significa, ainda, reconhecer que há uma tradição que nos é anterior e um patrimônio artístico e cultural por ela deixada que *cantam experiências*⁵ testemunhando dilemas, percepções, saberes, sonhos e as apostas de uma determinada sociedade, por isso não é de bom senso ignorá-los. Nesse caso, lembramos que a hermenêutica filosófica já chamou a atenção para o cuidado em destituirmos a tradição de nossas vidas (da educação), alertando para que sejamos mais modestos em nossas críticas a ela; a própria hermenêutica filosófica reconhece os limites de suas proposições quando chama a linguagem e a historicidade para nos lembrar a finitude.

Evidenciando a atividade (o mobilizar-se) e o patrimônio como uma estrutura antropológica da educação, Charlot (2013, p. 229) adverte que “[...] desconectados ambos perdem seu valor educativo”. Se, portanto, o nosso inacabamento se realiza pela educação em um processo em que “se humaniza, se socializa, se singulariza”, então ele apenas funciona quando se articula em perspectiva própria, em que o sujeito se educa em razão de um conteúdo/saber/patrimônio que reconhece (admite), que traz para si (p. 229).

⁵ Inspirada na metáfora de Martin Jay (2009).

De certo modo é o que Gadamer (1999) nos lembra quando afirma que compreender é “um **pôr-se** de acordo **sobre** algo”.⁶ Aspecto que destacamos como sendo a centralidade do processo de compreensão; isso quer dizer da constituição da própria aprendizagem do sujeito. O agir impõe-se, então, como uma condição, uma anterioridade da aprendizagem, independente da área de saber; é o próprio movimento de conhecer.

Para Charlot (2013), a estrutura antropológica (atividade e patrimônio) nutre o movimento da educação do homem, isso por que:

Não há educação se o educando não mobiliza a si mesmo, não faz uso de si mesmo como um recurso, isto é, não entra em atividade. Portanto, não há educação artística se a criança não faz arte: essa é a verdade da corrente contemporânea. Mas tampouco há educação se o educando não encontra um patrimônio, isto é, obras, práticas, normas da atividade, que foram criadas pelas gerações anteriores. Portanto, não há educação artística se o aluno fica trancado na sua própria atividade, sem contato com as obras de arte e com as normas específicas que as possibilitem (p. 229).

O que Charlot (2013) reivindica para que o movimento da educação se realize, relacionamos como os *preconceitos* e a *tradição* evidenciados por Gadamer (1999), pois, sem algo instituído como verdade (mesmo que provisória), sobre o qual nos reconhecemos, não é possível a formulação de perguntas e a emissão da opinião ou juízo.

Por isso a perspectiva pedagógica, que não passa pelo crivo da comunidade de saber a qual pertence, deixa a desejar em suas tarefas educativas e, inclusive, em seus propósitos republicanos e democráticos.⁷ Da mesma forma, uma vivência escolar que não dialoga com as questões do aluno e ignora o contexto no qual foram produzidas, desmerece o caráter político da educação e desrespeita a condição de menoridade do aluno, ignorando seus direitos. Tal perspectiva inibe a possibilidade de experiência ético-estética, de um agir moral e estético e, por isso, no ensino da arte é ponderável considerar que:

A espontaneidade e a criatividade não são pontos de partida, ao contrário do que pensa o senso comum. São feitos de uma educação que proporciona

⁶ Grifos nossos.

⁷ A República e a escola estão inter-relacionadas, uma pressupõe a outra. A república, “[...] como sendo a possibilidade política de enfrentar nossa aventura social [...]” (BRAYNER, 2008, p. 135). Desse modo, “[...] uma escola republicana deve atribuir competências referentes à participação dos indivíduos nos debates que decidem suas vidas” (p. 24).

vários modelos de atividade, a serem adaptados, criticados, misturados, combinados, superados. O que faz um texto, um objeto ou um evento ser arte é o olhar que o constitui como tal. Aceitemos o princípio contemporâneo. Mas o olhar se educa (CHARLOT, 2013, p. 229).

Mesmo reconhecendo a precariedade das verdades humanas, é preciso admitir que necessitamos tomá-las por válidas (mesmo que provisoriamente), pois foram convalidadas por sujeitos concretos e carregam consigo o bom-senso do mundo da vida, bem como o reconhecimento da tradição (isso não desmerece as críticas a elas endereçadas). Novamente insistimos que isso não significa fixá-las, mas compreender justamente o contrário – que as verdades necessitam de convalidações, de acordos políticos, de um permanente reconhecimento intersubjetivo, dos quais professores e alunos também fazem parte.

Desmistificar a ciência e as verdades absolutas significa uma abordagem que não somente apresenta os conteúdos da tradição, mas permite compreender as razões pelas quais alguns saberes são universais e validados por ela. Isso quer dizer apresentar a tradição da área (para que o aluno entenda sua construção histórica) e implica dar subsídios ao aluno para compreender as motivações de sua própria aprendizagem, buscando razões para se inserir nesse debate dando continuidade à reconstrução de saberes. Essa é uma aposta na ação visando à concriação dos saberes.

Desse modo, a própria tradição do ensino vai se legitimando e, no caso das artes, certos artistas e obras ganham mais visibilidade, muitas vezes porque estão na dependência do gosto, do conhecimento e da qualidade da formação do professor. Isso significa que a arte na escola está na dependência dos saberes, dos gostos do professor e do território demarcado pelo currículo escolar. Por isso insistimos para a necessidade de uma referência básica de currículo para que o aluno não fique alijado de certos saberes e experiências porque a escola ou o professor desconhecem ou as ignoram.⁸

Diante de tais elementos, recorremos à definição de Nietzsche de que o ético está no estético, ao afirmar que o estilo é a pessoa: “[...] a pessoa que tem estilo sempre é também uma pessoa que se distingue no aspecto moral” (apud BOHRER, 2001, p. 111). Isso nos permite pensar na própria estética do professor, pois o modo como trata das questões de sua área também ensina sobre uma perspectiva ético-estética, de arte e patrimônio cultural. Por isso, aspectos como autenticidade, estilo, criação de si, são a força dos *ethos* nietzschianos em que a autenticidade é mais do que autonomia; é atitude

⁸ Observa-se, nesse caso, os modismos dos quais seguidamente a escola é afetada, ora Van Gogh, Tarsila do Amaral, Romero Brito...

na qual a autodeterminação torna-se um valor estético (p. 111), e isso nos permite recolocar a questão: escrever é escrever-se, conhecer é conhecer-se.

2. Pensar o ensino da arte em uma perspectiva ético-estética é apostar na dimensão ética da educação

Esta abordagem tratou da dimensão ético-estética da educação, em especial o ensino da arte, em uma perspectiva hermenêutica filosófica e trouxe como questão central a relevância da experiência artística como um modo de compreensão e autoconhecimento, não constrangido pela racionalidade instrumental. Evidenciamos, assim, que como a arte permite viver uma experiência de acesso à verdade, ela amplia os horizontes do sujeito, que se vê diante de uma possibilidade autoafirmativa e, ao mesmo tempo, dialógica. Isso é plausível porque a especificidade da arte está em nos colocar diante de algo que excede a cotidianidade e, por isso, nos interpela, exigindo que nos coloquemos diante dela emitindo nossa palavra.

Esse modo específico configura-se em uma linguagem estética e em uma prática social e requer que entremos no seu jogo e de dentro dele façamos nossas perguntas. Engana-se, porém, quem pensa que controla esse encontro, uma vez que a obra também nos olhará e não somente isso, pois, inclusive, nos dirá: veja o que você é! Essa intersubjetividade desloca, mexe e faz pensar que, antes de controlarmos o que nos passa, a própria arte nos enreda e adverte: tu não estás sozinho no mundo, o mundo também está em ti ao modo de história e tradição; por isso mesmo, ela solicita-nos a virtude, nos chama à razão por meio da abertura ao diálogo, uma vez que o mundo e nós mesmos estamos um na dependência do outro. A arte, entretanto, ainda apela aos sentidos mostrando-nos que acreditar que as verdades se mostram exclusivamente por intermédio da ciência é, no mínimo, uma ingenuidade do homem moderno.

O reconhecimento da alteridade é uma questão central da experiência estética, uma vez que ela é profundamente dependente daquilo que está fora, pois a compreensão não é uma aquisição individual, mas pressupõe o encontro com o outro. Mediante essa ideia, Gadamer reconhece na diferença a possibilidade e a abertura do diálogo.

Aquilo que se encontra *na* e *como* experiência, portanto, deve interessar aos que se ocupam com a educação, pois elas têm amplas consequências para a mesma e para o mundo comum. Precisamos encontrar palavras que alcancem os outros muito mais do que aquelas que realizem nossos desejos pessoais, pois “só assim temos a possibilidade

de recolher-nos, para deixar valer o outro” (GADAMER, 2000, p. 26). Isso ilumina nossa aposta na arte, na experiência com ela e em uma educação ético-estética.

Referências

ALMEIDA, Custódio Luis S. de; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz. *Hermenêutica filosófica*. Nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. (Coleção Filosofia, 117).

ARENDT, H. *O que é política?* Tradução Reinaldo Guarany. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BLACKBURN, Simon. *Dicionário Oxford de filosofia*. Tradução Desidério Murcho et al. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BOMBASSARO, L. C.; DALBOSCO, C. A.; HERMANN, N. (Orgs.). *Percursos hermenêuticos e políticos*. Homenagem a Hans-Georg Flickinger. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo; Porto Alegre: Ed. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Caxias do Sul: Ed. Universidade de Caxias do Sul, 2014.

BOHRER, Karl H. O ético no estético. In: ROSENFELD, K. H. (Org.). *Ética e estética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. (Filosofia política. Série III, n. 2). p.

BRAYNER, F. *Educação e republicanismo: experimentos arendtianos para uma educação melhor*. Brasília, DF: Líber Livro, 2008.

CARVALHO, José Sérgio F. de. Algumas reflexões sobre o papel da escola de 2º Grau. *Rev. Paul. Educ. Fís.*, São Paulo, supl. 2, p. 36-39, 1996.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção Docência em formação: saberes pedagógicos).

FLICKINGER, Hans-Georg. Da experiência da arte à hermenêutica filosófica. In: ALMEIDA, Custódio Luis S. de; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz. *Hermenêutica filosófica*. Nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. (Coleção Filosofia, 117). p.

_____. Racionalidade e tolerância. Uma abordagem filosófica de princípios pedagógicos. In: FÁVERO, A. A.; DALBOSCO, C. A.; MARCON, T. (Orgs.). *Sobre filosofia e educação: racionalidade e tolerância*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006. p. 19-29.

_____. A dinâmica do conceito de formação (Bildung) na atualidade. In: CENCI, A. V.; DALBOSCO, C. A.; MÜHL, E. H. (Orgs.). *Sobre filosofia e educação*. Racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009. p. 64-80.

_____. *Gadamer e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção Pensadores & Educação).

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Tradução Flávio Paulo Meurer. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. *Verdade e método II: complementos e índices*. Tradução Enio Paulo Giachini; revisão da tradução Márcia Sá Cavalcante Schuback. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. *Hermenêutica da obra de arte*. Seleção e tradução Marco Antonio Casanova. São Paulo: Editora WMF; Martins Fontes, 2010.

_____. *Hermenêutica em retrospectiva I. Heidegger em retrospectiva*. Tradução Marco Antonio Casanova. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007a.

_____. *Hermenêutica em retrospectiva II. A virada hermenêutica*. Tradução Marco Antonio Casanova. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007b.

_____. Da palavra ao conceito. A tarefa da hermenêutica enquanto filosofia. In: ALMEIDA, Custódio Luis S. de; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz. *Hermenêutica filosófica*. Nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. (Coleção Filosofia, 117). p. 12- 26.

GIACOIA JUNIOR, Oswaldo. *Pequeno dicionário de filosofia contemporânea*. São Paulo: Publifolha, 2006.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo I*. Tradução Márcia Sá Cavalcanti. Petrópolis; RJ: Vozes, 1988.

_____. *Ser e tempo II*. Tradução Márcia Sá Cavalcanti. Petrópolis; RJ: Vozes, 1989a.

_____. *Martin Heidegger. Conferências e escritos filosóficos*. Tradução Ernildo Stein. São Paulo: Nova Cultural, 1989b. (Coleção Os Pensadores).

_____. *A origem da obra de arte*. Tradução Maria da Conceição Costa. Tijuca; RJ: Edições 70, 1990.

_____. A época da imagem do mundo. In: SCHNEIDER, P. R. *O outro pensar: sobre que significa pensar?* Ijuí: Rd. Unijuí, 2005. (Coleção filosofia: 17). p. 191-232.

HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (O que é que você precisa saber).

_____. Racionalidade e tolerância no contexto pedagógico. In: FÁVERO, A. A.; DALBOSCO, C. A.; MARCON, T. (Orgs.). *Sobre filosofia e educação: racionalidade e tolerância*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009. p. 123-142.

_____. *Autocriação e horizonte comum*. Ensaios sobre educação ético-estética. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010. (Coleção Fronteiras da Educação).

INWOOD, Michael. *Dicionário Heidegger*. Tradução Luisa Buarque de Holanda. Revisão técnica Márcia Sá Cavalcante Schuback. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2002.

JAY, Martin. *Cantos de experiencia*. Variaciones modernas sobre un tema universal. 1. ed. Buenos Aires: Paidós, 2009. (Espacios del saber).

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção Educação: Experiência e sentido).

LAWN, C. *Compreender Gadamer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. (Série Compreender).

MELO E SOUZA, Ronaldo. A ética concriativa de Gadamer. *Revista TB*, Rio de Janeiro, 94, p. 69-86, jul./set. 1988.

NUNES, Benedito. *Heidegger e ser e tempo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. (Passo-a-Passo, 6).

_____. *Hermenêutica e poesia*. O pensamento poético. Maria José Campos (Org.). Belo Horizonte: Ed UFMG, 1999.

PEREIRA, Marcos Villela. Pesquisa em educação e arte: a consolidação de um campo interminável. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 5, 2010. p. 61-80.

ROHDEN, Luiz. *Hermenêutica filosófica*. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2002. (Coleção Idéias, n. 7).

_____. Hermenêutica filosófica: entre Heidegger e Gadamer! *Revista Natureza Humana*, São Paulo, vol. 14, n. 2, 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1517-24302012000200002&script=sci_arttext>. Acesso em: jul. 2014.

SCHMIDT, Lawrence K. *Hermenêutica*. Tradução Fábio Ribeiro. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Série Pensamento Moderno).

VATTIMO, Gianni. *Introdução a Heidegger*. Tradução João Gama. 10. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1996. (Coleção Pensamento e Filosofia).