

ARTE E ENSINO: PERSPECTIVAS ÉTICO-ESTÉTICAS¹

Maria Regina Johann², José Pedro Boufleuer³.

¹ Pesquisa Institucional desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da UNIJUI, pertencente ao Grupo de Pesquisa Teorias pedagógicas e dimensões éticas e políticas da educação.

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Unijuí, Linha de pesquisa Teorias Pedagógicas e Dimensões Éticas e Políticas da Educação, maria.johann@unijui.edu.br

³ Professor Doutor do Departamento de Estudos de Humanidades e Educação; orientador da Linha de pesquisa Teorias Pedagógicas e Dimensões Éticas e Políticas da Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Unijuí, boufleuer@unijui.edu.br

Introdução: A pesquisa argumenta a favor de um ensino de arte em perspectiva ético-estética e aborda a arte como uma linguagem e uma prática social. Evidencia, por isso, que a especificidade de linguagem estética permite viver a experiência como experiência e isso possibilita [ao aluno] o encontro com o outro [a obra]. Arrola argumentos para afirmar que este encontro se põe como uma situação na qual a dimensão ético-estética da obra coloca um dilema moral que exige [por parte do aluno] um pôr-se em perspectiva da obra, ao modo de um julgamento (juízo) que chama à razão. Essa experiência - que considera aquilo que nos vem ao modo de tradição e alteridade consentida - entendemos que seja uma contribuição relevante da arte para o ensino, permitindo o desescleramento de práticas engessadas e a ressignificação da arte no âmbito escolar.

Metodologia: As noções aqui apresentadas resultam de uma pesquisa teórica referenciada na hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer e na noção de educação ético-estética de Nadja Hermann; articulam noções de linguagem, arte, tradição, historicidade, intersubjetividade, alteridade, construção de sentido e ensino, buscando argumentos para ampliar as perspectivas de abordagens da arte em contexto escolar, evidenciando a necessidade de dar visibilidade a sua tradição e ao seu modo próprio de ser.

Resultados e Discussão: A perspectiva de que educar é educar-se reivindica a capacidade de o sujeito tomar para si sua própria formação, sendo a educação 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 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. 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 como a geradora das condições em que a razão especulativa não restrinja a imaginação e a sensibilidade, uma vez que se trata 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

Modalidade do trabalho: Ensaio teórico
Evento: XX Jornada de Pesquisa

sociedades concretas (ibidem, p. 17)”. Isso significa que “da experiência estética aparece uma verdade que não é aprendida pelo conceito” (ibidem, p. 14), abrindo caminho para a não separação radical entre domínios da ética e da estética, nos permitindo pensar “no 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” (ibidem, p. 15). A arte pode nos lembrar do caráter trágico e finito de nossa condição humana e, desse modo, 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: O outro, o desconhecido e o estranho são verdadeiros motores da reflexão na medida em que instauram a pergunta e movimentam a compreensão (FLICKINGER, 2014). Isso significa que a educação necessita considerar a pergunta 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-espaco 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). Desse modo 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, uma vez que “[...] o pensum propriamente dito da hermenêutica filosófica seria aquele de denunciar e desvelar a falsa soberania do conceito” (FLICKINGER, 2000, p. 28); isso significa que a arte não privilegia o conhecimento da ciência, mas acolhe os diferentes modos de manifestação humana. Consideramos, então, 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” (ibidem, p. 29). Com isso os sentidos não ficam esgotados, mas põem-se como contínua possibilidade e 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. 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 abre os caminhos, lhe dirige um olhar inquiridor, lhe der atenção. Consideramos, no entanto, que mais do que tematizar a estética é preciso proporcionar uma experiência estética para compreender a especificidade da criação, inclusive como uma possível experiência de autoria, visto que todo o discurso sobre a dança, por exemplo, 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

Modalidade do trabalho: Ensaio teórico
Evento: XX Jornada de Pesquisa

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”! 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). A arte exige-nos pela sua simples presença e “embora não diretamente expressa, sua finalidade parece pertencer ao seu modo de ser (ibidem, 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). Por meio da experiência artística escolar é possível reconhecer a tradição e os preconceitos (aquilo que já reconhecemos) 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). 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, o que não significa a ausência de crítica. Porém, compreender isso pode nos deixar mais modestos. 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.

Conclusões: 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 autocompreensão, 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

Modalidade do trabalho: Ensaio teórico
Evento: XX Jornada de Pesquisa

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.

Palavras-chave: Educação; Formação; Diálogo; Intersubjetividade.

Referências:

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).

_____. *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.

_____. *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).

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

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

MELO E SOUZA, Ronaldo. *A ética concriativa de Gadamer*. Revista TB, Rio de

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