



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

10414 - Resumo Expandido - Trabalho - 40ª Reunião Nacional da ANPEd (2021)

ISSN: 2447-2808

GT24 - Educação e Arte

## A DIMENSÃO ÉTICO-ESTÉTICA COMO UM ÂMBITO FORMATIVO NO HORIZONTE DE UMA EDUCAÇÃO REPUBLICANA E DEMOCRÁTICA

Maria Regina Johann - UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

**Resumo:** Este texto trata da educação ético-estética em perspectiva de uma educação republicana e democrática. Apresenta arte como uma dimensão transgressora, que oportuniza ao sujeito um deslocamento de uma situação ordinária para uma extraordinária; neste processo ocorre uma experiência estética que também é ética, pelo modo como gera reflexão e desacomodamento. Os argumentos a favor da experiência estética como uma dimensão formativa, nascem da escuta dos estudantes do ensino superior que, diante da necessidade de criação artística, expressam insegurança e impotência de criar e se expressar poeticamente; por conseguinte, demonstram pouca habilidade imaginativa. Tal constatação permite inferir que a experiência estética é formativa e que sua ausência empobrece a percepção de mundo dos sujeitos. Isto porque, mediante algumas vivências criativas, eles demonstram mais acolhimento e abertura em relação à ideias e procedimentos pouco convencionais. Sendo, assim, observa-se que a experiência com arte abre possibilidades de acontecer um encontro com o *outro*. Neste sentido, a educação republicana e democrática aposta na formação crítica, que acolhe o estético, o ético e o político num horizonte de *mundo comum* e corrobora com uma perspectiva de educação emancipadora.

**Palavras-chave:** Arte. Formação. Alteridade. Mundo comum.

### 1. SITUANDO A PESQUISA

O que a arte desencadeia? Em que medida ela é relevante se, do ponto de vista da serventia, a arte é inútil? Em que medida essa inutilidade é positiva para o viver humano? Esse descompromisso da arte com os fins úteis tem potência formativa? Estas são questões que atravessam este estudo, e elas se apresentam a partir de experiências docentes com estudantes do ensino superior, quando os mesmos são colocados diante de situações em que necessitam exercitar a criação artística.

Esta constatação vem de aulas ministradas a mais de cinco anos em que constato a vontade dos estudantes em vivenciar processos criativos, embora manifestam dificuldades em criar e inventar. São estudantes de diferentes cursos vinculados às licenciaturas, mas, também alunos de Arquitetura e Urbanismo, vinculados aos cursos de uma universidade situada na região noroeste do Estado do Rio Grande Sul.

A constatação desta tendência vem se apresentando de modo mais explícito, desde o ano de 2016, quando se reestruturaram os currículos dos cursos e criam-se duas disciplinas com foco na arte e na estética: Arte/educação: arte, linguagem e conhecimento é oferta do Curso de Pedagogia; Arte e cultura brasileira é oferta comum entre todos os cursos de

licenciatura e bacharelado de um respectivo departamento, que contempla os cursos de Educação Física, Pedagogia, Letras Português e Inglês e História. Já, em outro departamento, o curso de Arquitetura e Urbanismo, oferta quatro disciplinas voltadas à Teoria e História da Arte e Arquitetura & Urbanismo, bem como, a disciplina de Estética e Teoria da Arquitetura e Urbanismo, ambas, também, desencadeiam a reflexão acerca da arte e dos processos criativos.

Como professora de algumas destas disciplinas, constato que, majoritariamente, os estudantes demonstram a falta de habilidades no âmbito da criação artística. Como duas destas disciplinas oportunizam aulas de criação, constata-se, por parte dos estudantes, a dificuldades em transgredir, ousar, fantasiar e reconstruir, quando o assunto é criação artística. De outra parte, observa-se a vontade de fazer, de se lançar e de experienciar, que ganha notoriedade no depoimento de uma aluna, que se havendo com os materiais e a proposta, exclama: “isso é a coisa mais difícil que já fiz na minha vida... Professora, eu não sei criar!” (fonte oral, 2019).

Com predomínio de estereótipos, ilustração imagens de personagens midiáticos, ou composições que se assemelham a cartazes didáticos, os estudantes do ensino superior, dos cursos já mencionados, fizeram-me pensar acerca da seguinte questão: a formação humana não se limita aos saberes científicos e conceituais, às habilidades e competências para o mundo do trabalho, pois os humanos transcendem as objetificações da vida, sendo assim, fantasiar e poetizar é parte do viver, são dimensões constitutivas que nos autonomizaram em relação às determinações biológicas, oportunizando sair da imanência do mundo natural para alçar a transcendência cultural e artística. Se isso faz sentido, então precisamos apostar na formação estética, como uma possibilidade formativa que permite a cocriação da vida.

Destacar a relevância da estética na educação não é algo novo, este é um debate já bem antigo e os próprios documentos regulatórios da educação brasileira destacam o direito à uma formação *estética, política e ética*. Neste sentido, é nosso compromisso docente oportunizar vivências em que a estética esteja em questão, sendo que a própria LDB n. 9394/96, a preconiza como um *princípio formativo*. Neste sentido, um dos esforços aqui empreendido, é o de mostrar como essa dimensão Republicana e Democrática perpassa pela formação estética, na medida em que ela carrega consigo um potencial de abertura e, por isso, reflexivo, que diz respeito a uma das competências republicanas, que é a de autointerrogar-se diante de algo.

## 2 A DIMENSÃO FORMATIVA DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

Com acento hermenêutico-filosófico, a reflexão que segue argumenta a favor da educação estética, desenvolvendo a noção de que o encontro com a obra é uma oportunidade formativa e cocriativa pela abertura que promove. No enalço dessas ideias, tematiza-se o modo constitutivo da arte e argumenta-se que essa sua característica lhe assegura uma autonomia em relação às funções utilitárias do cotidiano e às prescrições ou verdades absolutas. Exatamente por isso, ela é relevante para a nossa autoformação e, pela reflexão (de viés ético) que desencadeia, contribui para a configuração de uma sociedade mais plural e dialógica.

Com Heidegger (1990), sustentamos que a arte tem uma especificidade que pode ser explicada por sua característica de ser uma linguagem de origem poética, pois é na Poesia que ela tem o seu fundamento e sua origem. Fruto do pensamento humano que articula conhecimento, imaginação e fantasia, a arte pode ser explicada como sendo o resultado de uma capacidade de transcendência, que tem a inspiração e o devaneio como sua oportunidade

(JOHANN, 2021).

Este seu modo próprio de ser geralmente nos põe diante de algo surpreendente e desconcertante, e, por isso mesmo, a arte oportuniza outros modos de ver e conhecer. Ela desloca nosso olhar e abre caminhos para a percepção do outro como *outro* e, nesse sentido, a arte é abertura à alteridade!

Afinal, por que a arte tem poder de autotransformar? Apoiando-nos em Gadamer (2010) e Hermann (2010), inferimos que sua força está na potência da experiência estética, uma vez que ela permite encontrar algo indeterminável. Significa que diante da arte entramos – via um jogo estético – em um espaço/ tempo além das aparências, e podemos encontrar algo que se esconde na sutileza da composição, das formas, das metáforas, dos ditos e não ditos, nas tramas da obra. Esta especificidade é fomentada pelo pensamento fantasioso, que encontra na imaginação seu oxigênio, pois ela “[...] é solo do espírito. Caos que precede a qualquer forma de organização e fixação de princípios. Nela se enraíza o pensamento rebelde, o sensível sem conceito, dispersão caótica ou puro devir [...]” (PRADO JR., 1996 apud MARQUES, 2006, p. 51).

Ao seu modo, a arte amplia as possibilidades de configuração do mundo humano e, dessa forma, permite uma percepção que, além de estética, também é de horizonte ético. Diante dela, algo novo nos vem e desloca a noção de senso comum que temos acerca das coisas; o ordinário alça ao extraordinário. Neste instante, formulamos um juízo e mobilizamos valores (de belo, feio, certo, errado, justo, não justo) para julgar o que vemos e interpretar o que se passa conosco. Isso significa que a arte nos enlaça e exige uma posição, e, diante dela, nossa visão de mundo modifica-se ou se amplia, podendo nossos valores serem esgarçados e termos de, inclusive, revisá-los. Estamos, então, diante de um dilema que é também ético.

Concordamos com Nunes (2007, p. 105), que a obra cria um mundo e “[...] nos arrasta para a sua abertura, portanto para o extraordinário”, significa, então, que diante dela, algo nos acontece, nos interpela e expõe uma questão de ordem estética e também ética. E, como observa Gadamer (2010), nesse instante somos arrebatados pela *experiência como experiência* e estamos, então, diante de uma oportunidade cocriadora, formativa e autoformativa e podemos reconstituir a nossa visão de mundo. Na medida em que a arte não assume compromissos de fins utilitários ou instrumentais, ela carrega consigo o poder da transformação.

É neste horizonte que a arte se põe como potencialidade formativa, pois, pela abertura que promove, “[...] muito provavelmente ampliam nossas possibilidades de escolha e nosso gosto, tornando visíveis nuances e variações de princípios éticos e tornando mais justo o juízo moral” (HERMANN, 2010, p. 47). Essa aposta se dá por acreditar que a verdade se apresenta além da ciência e do conceito. A ética, portanto, não acontece em um ambiente exclusivo da cognição, por isso requer mobilização também dos sentidos e da ação; logo, os sentidos (sensibilizados) podem potencializar o agir ético. A noção de que ética não se ensina, mas se vivencia, leva-nos a pensar que a experiência estética é uma aposta em direção à educação que considera o sujeito em sua totalidade, ou seja, também reconhece a força dos sentidos; já a ética ocorre em uma razão sensível, em um agir aflorado pelos sentidos. Isso nos permite pensar que quem vive experiências estéticas vive igualmente uma experiência ética, de gosto e juízo, dado que mobiliza o repertório (os saberes) e os sentidos, e reflexiona e tensiona algo em seu próprio horizonte de compreensão.

### **3 EDUCAÇÃO REPUBLICANA E DEMOCRÁTICA**

O princípio da sociedade republicana e democrática é uma conquista dos que se

ocupam com a noção de *mundo comum* (ARENDT, 1987) e, por conseguinte, apostam no diálogo e na abertura à alteridade. Destarte, *mundo comum*, no entender de Arendt (2002, p. 65), “[...] é aquilo que adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos, transcende a duração de nossa vida tanto no passado quanto no futuro: preexistia à nossa chegada, e sobreviverá a nossa breve permanência”.

O ideário da escola republicana e democrática nasce das lutas pelos direitos dos indivíduos à liberdade e à igualdade, conquistas de sociedades democráticas que emergem pós-advento das grandes revoluções do século 18, especialmente a americana e a francesa. Sociedades que concebem instituições que se ocupam de oportunizá-los, sendo a escola pública uma delas. Assim, a *Educação Republicana e Democrática* (ERD), seria aquela que *corresponde à possibilidade de cada indivíduo tornar-se alguém* (BRAYNER, 2016). Dito de outro modo, a ERD se ocupa

[...] em conduzir um projeto de educação e instrução pública pautado na promoção da cidadania de todos e que se vale de uma tradição de conhecimentos e valores deliberados democraticamente; um projeto que tenha passado pelo crivo da sociedade, uma vez que essa orientação visa a um mundo comum (JOHANN; FENSTERSEIFER, 2021, p. 718).

Diante disso, é plausível afirmar que a escola tem como uma de suas tarefas a promoção da autonomia e, para tanto, ocupa-se com o desenvolvimento de competências republicanas que constituem o horizonte formativo, mas que pressupõe a presença do *outro*. Brayner (2016) destaca algumas *competências republicanas*, entre elas a argumentativa, a propositiva, a decisória e a autointerrogativa. Para o autor, a competência argumentativa tem a ver com a aquisição de códigos linguísticos, o direito à palavra como linguagem de autoridade e um certo poder de impor a recepção, contudo “[...] precisa ser o resultado da possibilidade, sempre aberta e renovada, do encontro entre alteridades” (BRAYNER, 2016, p. 6). Destarte, a competência argumentativa articula-se com outras duas: a competência proposicional e a competência decisória. Por conseguinte, a capacidade de propor é coetânea à capacidade de argumentar, posto que a argumentação parte de uma proposição.

Na medida em que o aluno encontra na escola um ambiente democrático no qual haja oportunidade de *dizer a sua palavra*, ele está preparando-se para o exercício dialógico, que pressupõe dizer, ouvir, ponderar e rever. Diante de tal atitude, é possível que possa fazer escolhas mais esclarecidas e, conseqüentemente, tomar decisões mais assertivas. De acordo com Brayner (2016), argumentar e propor são práticas que se fazem intersubjetivamente, e que partem de motivações da ordem da ação e, geralmente, requerem do sujeito também a capacidade de decidir e se autointerrogar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos marcos de uma educação republicana e democrática, a arte e a experiência que ela oportuniza, são *direitos de aprendizagem* que possibilitam uma formação qualificada para a inserção ética no mundo público. Neste sentido, o sensível e o estético corroboram para um pensamento crítico, que pode corresponder a um ideário social mais plural eticamente defensável.

Tais ideias são apostas que se fazem, uma vez que a cada sujeito compete dar sentido a

elas em perspectiva própria.

## REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BRAYNER, F. H. **Educação popular e “competência” republicana** – UFPE GT: Educação Popular, n. 6. *In*: ANPED, 29., 2016, Caxambu, MG, 2016. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt06-2189.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2019.

GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica da obra de arte**. Tradução Marcos Antônio Casanova. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

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

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

JOHANN, Maria Regina. A inutilidade da arte e sua potencialidade para a educação: abertura e iluminação. *In*: OLIVEIRA, Albertina Lima de. SCHÜTZ, Jenerton Arlan; AMARAL, Marco Antônio Franco do. (Orgs). **Vozes da educação**: pesquisas e escritas contemporâneas Cruz Alta: Ilustração, 2021.

JOHANN, Maria Regina; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Educação republicana e democrática: potencialidades e desafios para a formação inicial docente. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 27, n. 3, p. 776-791, 16 mar. 2021.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso**. O princípio da pesquisa. 5. ed. rev. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

NUNES, Benedito. **Hermenêutica e poesia**. O pensamento poético. Maria José Campos (org.). 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Ed UFMG, 2007.