

O CONCEITO DE ARTE E SUA IMPORTÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO¹

THE CONCEPT OF ART AND YOR IMPORTANCE FOR EDUCATION

KRAEMER, Celso

Universidade Regional de Blumenau

celsok@furb.br

SASSE, Fernanda

Universidade Regional de Blumenau

nanda.sasse@gmail.com

RESUMO O presente artigo busca situar a importância da arte para a educação. O ponto de partida é a Grécia antiga, na qual arte e educação estavam unidas. A partir daí busca-se situar o contexto dos séculos XVII e XVIII de nossa era, quando ocorreu um distanciamento entre educação e arte. No modelo atual de educação verifica-se um predomínio da dimensão epistêmica (conhecimento) em detrimento das dimensões estética e ética do ser humano. Enquanto o modelo grego de educação envolvia todas as dimensões do homem, conhecimento (**epistêmica**), arte e beleza (**estética**), moral e política (**ética**), a educação do homem moderno constitui-se pelo privilégio de apenas uma das dimensões, a **epistêmica**, priorizando sua preparação como mão de obra para o mercado de trabalho. Nesse modelo de educação, o homem virou um produto para a sociedade. Em função disso o modelo atual de educação escolar está exclusivamente centrado na dimensão epistêmica. A educação deveria tratar de todas as dimensões para não manter o ser humano submisso a um regime de produção capitalista. A desqualificação da estética e da ética nos nossos modelos de educação escolar mudou o modo de ser do homem; de um modo de ser criativo, passou-se para um modelo de dominação, no qual o homem submete e é submetido. Segundo as principais bibliografias consultadas, a recolocação da dimensão estética na educação do ser humano re-totaliza o homem, abrindo-o também à dimensão ética.

Palavras-chave: Arte. Educação. Estética. Filosofia. Ética.

¹ O presente artigo resulta de pesquisa financiada pela Universidade Regional de Blumenau, em convênio com Governo do Estado de Santa Catarina, no Programa de Incentivo à Pesquisa (PIPE/FURB/Artigo 170 da CE).

ABSTRACT This article aims to situate the importance of art in education. The starting point is the ancient Greece, where art and education were united. From there we try to situate the context of the XVII and XVIII centuries of our era, in which a gap between education and art can be identified. In the current model of education there is a predominance of the epistemic dimension (knowledge) at the expense of human beings' aesthetic and ethical dimensions. While the Greek model of education involved all the dimensions of mankind - knowledge (epistemic), art and beauty (aesthetics), moral and political (ethical) - the education of the modern individual tends to prioritize only a single dimension - the epistemic one - and prepares them to become workforce, that is, being ready to enter the labor market. In this model of education, the human being has become a product for society. As a result, the present model of school education is exclusively focused on the epistemic dimension. Education should address all dimensions not to keep the human being submissive to a system of capitalist production. The disqualification of aesthetics and ethics in our models of school education has changed the way of being human, moving from a way of being creative to a model of domination, in which individuals submit themselves and are subjected to it. According to the principal bibliographies consulted, the replacement of the aesthetic dimension in education gives totality back to human beings, enabling them to expand their ethical dimension.

Keywords: Art. Education. Aesthetics. Philosophy. Ethics.

INTRODUÇÃO

A arte é uma das manifestações que acompanha o homem desde a antiguidade mais remota. Na Grécia Arcaica, antes do surgimento da filosofia e de outros modos de conhecimento, a arte já era parte fundamental na educação. No modelo de educação que os gregos da antiguidade praticavam, pode-se reconhecer a importância das três dimensões humanas no processo de formação dos homens, sendo elas: a dimensão epistêmica (conhecimento), dimensão ética (moral) e a dimensão estética (beleza e arte).

O percurso de análise bibliográfica do presente artigo baseia-se, como principais autores, em Jaeger, Platão, Kant, Nietzsche, Heidegger e Gadamer. Procura-se identificar o conceito de arte e sua relação com a educação nos períodos Arcaico e Clássico da Grécia, bem como no período do classicismo moderno dos séculos XVII e XVIII de nossa era, buscando indicar de que modo as rupturas mais profundas ocorridas nesse momento da Revolução Industrial influenciam de modo definitivo a educação que se pratica na atualidade. Para tal a pesquisa parte, inicialmente, de uma análise dos modelos de educação praticados pelos gregos da antiguidade. Em seguida, analisa-se a relação entre arte e educação em Kant, no

século XVIII, em Nietzsche, no séc. XIX e em autores do século XX, como Heidegger e Gadamer. Havia a pretensão de fazer-se também a análise dos modelos educacionais romano e medieval. Mas tal proposta ficou para a continuação da pesquisa em um próximo projeto de iniciação científica, haja vista a elevada quantidade de leitura sobre o tema em questão.

A investigação sobre a importância da arte na educação tem como meta contribuir na reconstituição do homem em suas três dimensões, ética, estética e epistêmica, dando ao ser humano um sentido mais pleno em sua existência. Tendo-se em vista que a exclusão de duas das dimensões, a dimensão estética e a dimensão ética exercida no Ocidente desde o século XVIII, proporcionou, ao longo dos últimos dois séculos, uma supervalorização da dimensão epistêmica nas práticas educativas, atingindo, com isso, o próprio **ser** do homem.

A proposta de investigar a relação entre arte/estética e educação nos propõe as seguintes questões de pesquisa: Qual a importância da arte na educação? De que modo os autores analisados entendem a relação entre arte e educação? O que proporcionou o distanciamento entre a estética, a ética e a educação? A arte seria um encanto necessário para a melhoria na educação? O homem, retomando sua tridimensionalidade, continuaria praticando as usuais submissões de nosso atual modelo educacional?

A pesquisa fundamenta-se nos livros: *Paidéia – A Formação do Homem Grego*, de Werner Jaeger, o qual se constitui em importante fonte sobre a educação na Grécia Arcaica e Clássica; *A República* de Platão, no qual o autor expõe sua concepção de educação baseado na filosofia; *A Crítica da Faculdade do Juízo* de Immanuel Kant, com a explicação sobre a faculdade do gosto e importância da estética e da ética para a educação; *Escritos sobre a Educação* e *A Origem da Tragédia: proveniente do espírito da música* de Friedrich Wilhelm Nietzsche, sendo que o primeiro indica a crítica à educação moderna e o segundo analisa a tragédia grega; *A Origem da Obra de Arte* de Martin Heidegger, o qual procura no conceito de arte descobrir a origem simultânea do homem e do mundo; *Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica* de Hans-Georg Gadamer, que traz estudo sobre a educação, percebida em autores como Kant e Heidegger.

1 ARTE E EDUCAÇÃO: CONSTRUINDO UM CONCEITO

Segundo o dicionário de filosofia:

A arte designa todo um conjunto de regras capazes de dirigir uma atividade humana, podendo ser dividida em dois grupos ou áreas de conhecimento, a judicativa que consiste em apenas conhecer e a dispositiva ou imperativa, que simplesmente dirige determinada atividade do conhecimento (ABBAGNANO, 2000, verbete arte - p. 81).

Certamente que a arte é, em parte, a atividade do conhecimento designada acima, mas há muito mais na essência desse conceito. Para os objetivos do presente projeto, o conceito de arte do dicionário de Abbagnano é insuficiente, pois carece da parte do conceito de arte que põe esta última em relação direta com a estética e, seguindo proposições kantianas da *Crítica da Faculdade do Juízo*, entende-a enquanto mediação com a ética.

A arte representou, no princípio das civilizações, mais precisamente com os gregos no Período Arcaico, a essência de uma virtude. Foi na poesia que se manifestou a visão artística para os gregos. Inicialmente a poesia desenvolveu a importante função de uma técnica de memorização (técnica mnemônica), com a finalidade de guardar os saberes da cultura helênica, pois esta era ainda essencialmente oral. Nesse momento da história da cultura grega arcaica, baseada exclusivamente na oralidade, a poesia não tinha o intuito artístico. Como ainda não havia a escrita, os poetas, através da técnica mnemônica guardavam e transmitiam a verdade, eram seus legítimos guardiães e, por intermédio de seu poder, decidiam os destinos do Homem. Os poetas eram o que Marcel Detienne (1988) chama de *Os Mestres da verdade*. Eles detinham os enigmas dos eventos e de todo o conhecimento.

Uma das principais fontes de informação acerca do papel dos poetas na Grécia Arcaica, além do livro de Detienne que nos serviu de inspiração primeira, é o livro *Paidéia*, de Jaeger. Esse, com riqueza de detalhes e informações, explora a relação da arte com a educação. Os poetas praticavam uma educação baseada na interação entre todas as áreas do conhecimento, bem como interação entre a arte (estética) e a ética, exercendo também certo poder na política, pois eles tinham poder de influência junto aos governantes. O modelo de educação desenvolvido

pelos poetas era considerado uma educação integral, pois contemplava as três dimensões do ser humano, epistêmica (conhecimento), estética (beleza e arte) e a ética (moral e política).

Um exemplo importante da poesia primitiva é o do grande poeta Homero. Foi o primeiro a deixar um registro escrito para a história da poesia e é considerado importante por ser a “fonte” do nosso conhecimento histórico sobre a sociedade grega antiga. O mundo da tradição poética, das exigências estéticas e éticas é a esfera mais elevada da vida, na qual a poesia homérica triunfou e da qual se nutriu (JAEGER, 2001, p. 66). Outro exemplo foi Hesíodo que trabalhou com a saga da Teogonia. É um tipo mitológico de poesia, que mostra a genealogia dos deuses, metáforas de virtudes do ser humano, além de contar a origem, a organização, o modo de funcionamento e o destino do homem e do mundo.

A poesia, no século IV a.C., era vista como obra independente, que se transmita de poeta a poeta por si mesma. Na tragédia grega tratava-se da virtude e da força educativa que a cultura tinha para os homens. A tragédia analisada por Jaeger é baseada na criação de Ésquilo e Sófocles. Segundo esses, na educação através da tragédia se adquiria um espírito normativo e se estimulava a competição entre poetas. A competição colocava a arte no centro da vida pública e ela tornava-se uma expressão da ordem espiritual e estatal. O Estado incentivava, orientava e estimulava os poetas trágicos na criação artística e na função pedagógica, através de concursos, prêmios e representações teatrais para o público. Os concursos de poesias, bem como de representações teatrais, tinha como objetivo a permanência da tradição da arte, além de uma função pedagógica explícita, ou seja, educar as pessoas para a virtude, sabendo-se da tragicidade da vida; com isso a poesia e o teatro trágicos exerciam um “controle” espiritual e social sobre as pessoas; o Estado mantinha seu próprio controle sobre a forma de arte trágica, para que, de um lado, a herança não diminuísse de valor ou se perdesse e para que, de outro lado, mantivesse sua eficiência educativa sobre a população.

No caso da tragédia grega, o pioneiro desta demonstração artística como mestre do teatro ateniense foi Ésquilo. Ésquilo tinha ao seu lado Sófocles, que havia aceitado ser seu sucessor, mas para muitos Eurípedes é ainda considerado sucessor imediato de Ésquilo.

Foi com Sófocles que culminou a evolução da poesia grega, considerada como o processo de objetivação progressiva da formação humana (JAEGER, 2001, p. 320 e 321). Sófocles era conhecido como escultor dos homens, a partir da educação humana, pois foi além do que qualquer outro poeta foi. Sófocles trabalhou com interpretações das dimensões estética, ética e religiosa, que se condicionavam reciprocamente. Criou, através da arte, os contornos e as características da educação, inspirado pelo ideal de conduta humana, peculiar da cultura e da sociedade do tempo de Péricles. “[...] humanizou a tragédia e fez dela o modelo imortal da educação humana, de acordo com o espírito inimitável do seu criador” (JAEGER, 2001, p. 321).

A tragédia em Ésquilo e Sófocles buscava a superação da oposição entre a cultura dos nobres e a vida do povo. Manifestava um novo ideal da *arete* (virtude) que, de maneira consciente, fazia da *psyche* (alma) o ponto de partida de toda a educação humana (JAEGER, 2001, p.327).

2 UM NOVO MODELO DE EDUCAÇÃO

Um segundo movimento educacional, que sucedeu o modelo dos poetas e em parte o substituiu foi o modelo desenvolvido pelos sofistas. Os sofistas foram considerados os fundadores da ciência da educação, denominada por eles de Paidéia. Foram eles que criaram a *techne*, a teoria e a arte da educação (JAEGER, 2001, p 348 e 349). No século IV a.C., com a ascensão do modelo helênico de homem, o império ampliou cada vez mais a sua importância. Com tal amplitude do homem helênico, pela primeira vez a *arete* humana foi referida à mais alta categoria, englobando exigências ideais, físicas e espirituais na formação do homem (JAEGER, 2001, p. 335).

No último terço do século V, surgiu um fenômeno artístico estranho à época, chamado, então, de como comédia. A comédia representa a natureza humana e suas fraquezas, e ao mesmo tempo é a mais completa representação histórica de uma época. “Um dos seus inapreciáveis valores consiste em nos apresentar conjuntamente o Estado, as idéias filosóficas e as criações poéticas na corrente viva destes movimentos” (2001, p. 414). Daí sua importância, pois na comédia pode ser considerada mais intimamente a condição frágil e efêmera do homem, bem como,

pode ser compreendida a historicidade fugaz do homem, conforme nos é apresentada por Jaeger.

A comédia visa as realidades do seu tempo mais do que qualquer outra arte. [...] é importante não perder de vista que o seu propósito fundamental é apresentar, além da efemeridade das suas representações, certos aspectos eternos do Homem que escapam à elevação poética da epopéia e da tragédia (JAEGER, 2001, p. 415).

O principal difusor da comédia literária foi Aristófanes, que escreve até a respeito dos altos deuses, para que pudessem ser tema e objeto do riso cômico. Exemplo disso são as mais antigas festas dionisíacas. Mas a comédia só teve importância, realmente, quando se propagou na carreira política e o Estado passou a considerar o apoio e a manutenção das representações teatrais, dos espetáculos, um dever dos cidadãos ricos. A partir deste momento começou a competir com a demonstração artística conhecida como tragédia. Sua missão educacional foi permanecer ao lado da política em meio às tragédias das guerras. É através da comédia que podemos chegar a conhecer “a violenta paixão que gerou, e as causas de que procede, a luta pela educação” (JAEGER, 2001, p. 422)

3 ARTE E EDUCAÇÃO FRENTE À FILOSOFIA

Com o aparecimento da filosofia e sua influência na educação, esta sofre algumas modificações. Constitui-se um terceiro modelo, que se diferencia tanto do modelo dos poetas, centrado na virtude poética, quanto o modelo dos sofistas, centrado nas artes liberais e na retórica. O novo modelo é centrado na prosa, mais racional e descritivo. Através da prosa e sua crescente importância, a arte e a poesia foram perdendo espaço, embora ainda permanecessem, por longo tempo, presentes nas práticas educacionais. Na nova etapa da educação, entre os séculos V e VI a.C., a literatura filosófica, a retórica e as ciências paulatinamente conquistam espaço, em detrimento da presença da arte na educação.

Nesta época começa propriamente a escrita filosófica, como os diálogos de Platão, nos quais visivelmente se verifica um preconceito contra os sofistas, os criadores da chamada Paidéia. Nos diálogos de Platão sempre aparece um filósofo

que, como professor, ridiculariza o pensamento dos sofistas. Como exemplo pode-se ver os diálogos platônicos *Protágoras* e *Górgias*, entre outros.

Nos diálogos da Platão também é recorrente a imposição de severas restrições ao modelo de educação dos poetas.

O triunfo da prosa sobre a poesia foi obtido graças à aliança entre as vigorosas forças pedagógicas, que já na poesia grega atuavam cada vez em maior grau, e o pensamento racional da época, que penetrava agora cada vez mais fundo nos verdadeiros problemas vitais do Homem. (JAEGER, 2001, p. 489)

Platão incentivava a busca da racionalidade para dar conta dos problemas do homem. O investimento intelectual não estava voltado a descobrir o enigma do Universo para conhecê-lo e dominá-lo; ele apenas buscava o conhecimento para a conservação e estruturação da vida do homem. Em todo empreendimento filosófico de Platão, o homem era a figura central; é em torno do homem que, para Platão, toda atividade cognoscente orbita. Seu trabalho envolve dois sistemas educacionais, a República e as Leis, nos quais questiona as premissas filosóficas de toda a educação. Platão tinha consciência de si próprio, enquanto filósofo, como importante forma educadora dos homens (JAEGER, 2001, p. 590).

Platão, em *A República*, trabalha com a busca da essência das virtudes, comparando a educação sofística e o ensino profissional.

Que cada um desses particulares mercenários, a quem essa gente chama Sofistas e considera como rivais, nada mais ensinam senão as doutrinas da maioria, que eles propõem quando se reúnem em assembléia, e chamam a isso ciência. É como se a pessoa aprendesse a conhecer as suas fúrias e desejos, por onde deve aproximar-se dele e por onde tocá-lo, e quando é mais intratável ou mais meigo, e porquê, e cada um dos sons que costuma emitir a propósito de cada coisa, e com que vozes dos outros se amansa ou irrita, e, depois de ter adquirido todos estes conhecimentos com a convivência com o tempo, lhes chamasse ciência e os compendiasse, para fazer deles objecto de ensino, quando na verdade nada sabe do que, destas doutrinas e desejos, é belo ou feio, bom ou mau, justo ou injusto, e emprega todos estes termos de acordo com as opiniões do grande anima, chamando bom àquilo que ele aprecia, mau ao que ele detesta, mas sem ter qualquer outra razão para tanto, antes designado por justo e belo o inevitável, porquanto nunca viu qual é a diferença essencial entre a natureza da necessidade e a do bem, [...]. Uma pessoa assim não te parece, por Zeus, um mestre estranho? (PLATÃO, 1949, p. 283).

Por outro lado, ainda no diálogo *A República*, Platão se ocupa sobremaneira com a educação estética do homem. Platão sabe que a boa alma resulta de uma educação integral. Assim, desde a infância o homem deve se ocupar em educar a sensibilidade para as coisas belas. Da educação para o belo resulta uma educação para o bem.

- [...] Devemos mais é procurar aqueles dentre os artistas cuja boa natureza habilitou a seguir os vestígios da natureza do belo e do perfeito, a fim de que os jovens, tal como os habitantes de um lugar saudável, tirem proveito de tudo, de onde quer que algo lhes impressione os olhos ou ouvidos, procedente de obras belas, como uma brisa salutar de regiões sadias, que logo desde a infância, insensivelmente, os tenha levado a imitar, a apreciar e a estar de harmonia com a razão formosa?
- Seria essa, de longe, a melhor educação (PLATAO, 1949, p. 133).

Salienta-se que, mesmo priorizando o aspecto epistêmico, Platão, bem como a filosofia e a pedagogia da época, sabia que a educação precisava dar conta das três dimensões fundamentais, ou seja, incluir, além do epistêmico, também a dimensão estética e a ética na formação do homem.

4 RUPTURAS E CONTINUIDADES QUE ABREM A MODERNIDADE

Da cultura helênica do período clássico da Grécia Antiga, nossa pesquisa dá um salto para o período clássico da modernidade do século XVIII, com intuito de chegar a Kant. A escolha por Kant deve-se ao fato de que este vive em um período histórico de consolidação do novo modelo de educação escolar, fruto da revolução industrial. Este modelo escolar privilegia a dimensão epistêmica na formação humana, centrando-se no conhecimento e excluindo completamente a dimensão estética da totalidade humana. Nesse novo modelo a educação da dimensão ética reduz-se ao cumprimento de obrigações e regras previamente determinadas.

Para um melhor conhecimento do modelo de educação que se definiu ao longo dos séculos XVII e XVIII é recomendável a leitura de *Vigiar e Punir*, de Michel Foucault. Este livro, ajudou a inspirar a presente pesquisa, pois mostra como se constituiu o atual modelo de educação escolar, centrado na formação de corpos politicamente dóceis e economicamente úteis, centrando-se no dispositivo da disciplina e no adestramento da pessoa à obediência produtiva. Outro livro

importante para se conhecer a história de formação de nosso modelo de educação escolar, nos séculos XVI, XVII e XVIII, é *Produção da Escola - produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*, de André Petitat. Ele analisa as complexas transformações sociais e antropológicas, transcorridas entre o Renascimento e o limiar do século XIX. Segundo Petitat, nosso modelo escolar está completamente sustentado pelo modelo capitalista de produção social e dele depende para funcionar. Não apresentamos aqui o estudo desses dois importantes livros por limitações imposta pelo objeto da pesquisa, mas os consideramos pré-condição para conseguir-se compreender em profundidade os argumentos aqui apresentados acerca da relação entre arte e educação. De toda forma, ao longo dos três séculos citados neste parágrafo, período de aparecimento e consolidação do chamado Pensamento Moderno, com seus pré-supostos Iluministas, a educação escolar, progressivamente, centrou-se na dimensão epistêmica do homem (a função da educação é esclarecer as mentes através da instrução racional e científica nos conhecimentos), abandonando completamente a preocupação com a educação da dimensão estética e ética do ser humano.

É neste ambiente que Kant toma importância. Ele escreve seus livros nos últimos trinta anos do século XVIII, quando o sistema industrial já está estabelecido e o modelo capitalista de homem já está bem delineado. Kant não tematiza a economia ou o modo de produção econômica. Sua área é antropologia e filosofia, ética e estética. Em sua preocupação com a educação mostra que a dimensão estética e a dimensão ética possuem a mesma importância que a dimensão epistêmica na formação do homem. As três críticas, a *Crítica da Razão Pura* (dedicado à dimensão epistêmica), a *Crítica da Razão Prática* (dedicado à dimensão ética) e a *Crítica da Faculdade do Juízo* (dedicado à dimensão estética), demonstraram que ele re-totaliza o homem nas suas três dimensões, como reação ao homem unidimensional das tecnologias educacionais modernas. Além disso, para Kant, a dimensão estética é fundamental como ligação entre a dimensão epistêmica e a dimensão ética.

A estética, para Kant, explicita-se no que ele chama de juízo de gosto. Os juízos estéticos são, para ele, formas universais *a posteriori* e não são precedidos de conceitos, mas sim formados pela contemplação, através do sentimento de prazer e

desprazer. A vontade, nesta faculdade, é para Kant, livre, não determinada por leis. Se de alguma forma, a beleza for condicionada, ela passa de beleza livre para beleza aderente, estabelecida por um conceito e perfeição.

Atualmente, diz Kant, essa beleza livre, presente ao homem por contemplação e por um conceito a *posteriori*, não se encontra presente nas escolas. A estética é trabalhada de forma condicionada e não problematizada para o desenvolvimento de novas criações. Há uma necessidade do alcance do sentimento do prazer e desprazer dos objetos, um entrelaçamento perante as faculdades teóricas e práticas, com os princípios de liberdade (fundamentos da moral) e de necessidade (leis da natureza), para a elevação deste sentimento. A valorização da dimensão estética na formação do homem feita por Kant nos abre uma excelente possibilidade de retomada das três dimensões no homem para a educação na escola moderna. A profundidade e a forma meticulosa com que Kant coloca a questão da formação estética do homem, a função que a dimensão estética exerce, seja para as artes produtivas, seja para as belas artes, as artes intelectuais, a criatividade, seja como “ponte” entre as funções cognitivas (dimensão epistêmica) e as funções éticas do intelecto humano, tudo isto nos expõe ante a iminente necessidade de revermos as concepções mais profundas sobre as quais assentam nossos modelos de formação escolar do homem. Kant questiona a superficialidade, o autoritarismo ou até a irresponsabilidade com que governantes, instituições e os ditos “representantes do povo” negligenciam a reflexão sobre a formação estética e ética do homem.

5 RETORNE O ESPÍRITO TRÁGICO À EDUCAÇÃO: NIETZSCHE

Nietzsche pode ser indicado como o outro autor que faz uma análise da importância de manter-se presente a estética e a ética na educação do homem, em nossa sociedade moderna. Em seu livro *Escritos sobre a educação* verifica o deslocamento de sentido do que era a educação praticada pelos gregos para o que atualmente é entendido como educação. Sob o título de educação, segundo Nietzsche, pratica-se uma espécie de amestramento (domesticação), buscando produzir indivíduos obedientes e submissos a ditames morais de uma sociedade niilista, vazia e sem espírito. Tal modelo é visto por Nietzsche como classificatório,

censurando a autonomia dos acadêmicos. Ele acredita que a sociedade valoriza apenas o útil e funcional, deixando de lado aspectos importantes da formação humana, como a liberdade e a criatividade que a prática da arte trazia para os gregos.

Além disso, segundo seu livro *Escritos sobre Educação*, a ética educacional vigente nas escolas da atualidade permite aos acadêmicos uma ilusão de autonomia. Com isso, tais estudantes não estão preparados para a prática da liberdade, devido aos regimes educacionais autoritários. Esses regimes limitam o exercício da liberdade ao direito de obedecer e ser aprovado, aplaudido, reconhecido, laureado, ou desobedecer e ser excluído, banido, reduzido à nula insignificância. Nietzsche acredita que os currículos escolares deveriam basear-se na cultura clássica, afirmando a necessidade da filosofia e arte no processo pedagógico, considerados por ele como cultura superior (NIETZSCHE, 2004, p.13 e 14). A cultura superior de que ele fala é uma cultura filosófica, que se estabelece como dádiva. Nos atuais modelos de educação escolar (seria melhor dizer amestramento), tal dádiva parece reservada a apenas alguns indivíduos, como se fossem dons e aptidões que alguns humanos podem ter, enquanto a maioria está relegada a uma educação servil para um trabalho servil (NIETZSCHE, 2004, p. 14).

Nos textos a respeito da tragédia, Nietzsche vê nossos modelos de educação com um sentido de “barbárie cultivada”. Ele extrai do pessimismo de Schopenhauer as armas que lhe possibilitariam apresentar uma alternativa à barbárie do mundo moderno e à crise moral por que este mundo passa (NIETZSCHE, 2004, p. 17).

A tragédia grega, prática artística grega, está presente para Nietzsche nos impulsos divinos de Dionísio e Apolo. Trata-se da separação do mundo real em dois, embora mantenha o seu fundo ideal e a sua liberdade poética (NIETZSCHE, 2005, p.49), utilizando do canto heróico representado por um coro. A tragédia grega origina-se do espírito da música, um desvelamento das musas para arrancar o homem da insignificância de sua finitude e colocá-lo em contato com a possibilidade do infinito. Tal desvelamento era feito pela mediação dos poetas, com rituais sagrados e místicos, mas também por intermédio do canto lírico, dos poemas a serem ensinados, das peças teatrais. Tais formas contemplativas da sabedoria puderam ser externadas em palavras e conceitos pelo trabalho dos filósofos da *Physis* (NIETZSCHE, 2005, p. 92).

Os aforismos nietzschianos provavelmente são o melhor exemplar de recolocação das três dimensões da existência humana (epistêmica, estética e ética) para o enfrentamento da existência achatada de nossos modelos unidimensionais de educação escolar do homem. Nietzsche substitui o amestramento (domesticação) pelo **adestramento**, que para ele, segundo a *Genealogia da Moral* é **tornar destro**, tornar direito, potencializar as forças da vitalidade e do vigor físico e espiritual, o espírito criador e brincalhão da arte, a liberdade moral do livre pensador, a beleza da autonomia no trabalho da ciência. O espírito destruidor (*Como filosofar a golpes de marreta?*) volta-se ao modelo empobrecido e enfraquecido do homem industrial, da instituição escolar que, ao invés de formar homens livres, forma empregados para o mercado de trabalho. Mas, junto ao espírito destrutivo das “velhas” instituições, trabalha em Nietzsche um espírito livre, criativo, altivo, que não se dobra ao “mercado”, à “moda” ou à “autoridade”; é o espírito livre da arte, do artista que cria por estilo e por gosto, não para vender ou fazer nome; é o espírito responsável, comprometido com a vida, preparando um caminho de homens realmente livres para a vida ética, na qual ética compreende a atividade pública de pessoas livres colaborando no estabelecimento das regras coletivas, não apenas servos executores, cumpridores de regras estabelecidas por outrem.

6 A ARTE NOS ABRE PARA A LIBERDADE: IMPORTANTE PARA A EDUCAÇÃO?

Mesmo Martin Heidegger tendo nascido no final do século XIX, todos seus escritos relevantes para o que conhecemos como Hermenêutica Filosófica Existencial, são do século XX. Heidegger é um autor chave nos domínios do pensamento para conhecermos com maior profundidade a importância da dimensão estética na formação do homem. Do complexo conjunto de escritos e reflexões acerca deste tema, selecionamos para o presente artigo apenas o livro *A Origem da obra de arte*.

Nele o autor inicia sua reflexão acerca do caráter de coisa da obra de arte. O caráter de coisa desvela-se na medida em que a arte é, em geral, algo que é, quer dizer, algo que desvela o ser. A essência da arte está além da estética para Heidegger, ela acompanha a essência existencial da arte. A essência da obra está

na arte, que é a salvaguarda criadora da verdade na obra. *A arte é, pois, um devir e um acontecer da verdade* (HEIDEGGER, 1999, p. 57). Além de despertar a verdade, a arte é histórica, como Heidegger explica:

A origem da obra de arte, a saber, ao mesmo tempo a origem dos que criam e dos que salvaguardam, quer dizer, do ser-aí histórico de um povo, é a arte. Isto é assim, porque a arte é, na sua essência, uma origem: um modo eminente como a verdade se torna ente, isto é, histórica (HEIDEGGER, 1999, p. 62).

A arte, enquanto *tekné*, na analítica existencial de Heidegger, remonta aos gregos. Do estudo dos pré-socráticos e de Aristóteles, ele recolhe o vigor criativo da arte. Mas deve-se atentar para algo fundamental na relação da arte com a criação. A arte, enquanto *tekné* não é uma atividade apenas criadora da *obra estética*. Ao contrário, a arte enquanto *tekné* é criadora do ser do próprio homem. O homem, através da arte, dá a si um modo de ser. A arte é, então, para Heidegger, o mais profundo e primitivo impulso do homem ao ser. É nela, enquanto atividade, que se define o modo de ser do homem. Nela se desenrola, em seu sentido mais originário, o *jogo de ser* no qual o homem está envolvido. O homem é o único ente, entre os demais entes, que se propõe a questão do ser. E é na arte que ele responde, na sua forma primeira, a essa questão. A arte, então, manifesta o espírito de liberdade e de criação fundamental do ser do homem. Ela é primeira em relação à verdade. Significa que a verdade já sempre se antecipa na arte. Mais radicalmente ainda, a dimensão epistêmica é segunda em relação à dimensão estética no ser do homem. Educar o homem apenas na dimensão epistêmica é torná-lo cego e surdo aos apelos mais fundamentais do ser. Com isso tem-se uma dimensão ética completamente falseada, pois baseada numa ilusão racionalista da verdade.

Conforme se pode perceber, em ambos os autores, Nietzsche e Heidegger, há uma visão de arte como fonte de liberdade, de autonomia e de verdade.

Na última etapa da análise a pesquisa envolve Gadamer, com sua pesquisa sobre a arte como verdade libertadora. Gadamer explicita a estética através das influências de autores como Kant e Heidegger.

Somente então “a arte” consegue tornar-se um fenômeno autônomo. Sua tarefa não é mais a representação do ideal da natureza – mas o auto-encontro do homem na natureza e no mundo humano-histórico. A comprovação de Kant, de que o belo agrada sem conceituação alguma, não

impede, de forma alguma, que só o belo que nos atinge significativamente encontra o nosso inteiro interesse. Justamente o reconhecimento da ausência de conceituação do gosto conduz para além de uma estética do mero gosto. (GADAMER, 1997, p. 102).

Gadamer examina o livro a *Crítica da faculdade do Juízo* de Kant, percebendo que a importância da arte, para Kant não repousa no fato de nos agradar, mas no fato de que apresenta o homem a si mesmo em sua existência determinada moralmente. Mais do que uma questão de gosto, a arte é uma questão de liberdade criadora do homem a si mesmo (GADAMER, 1997, p. 104).

Na sua análise do juízo estético, Gadamer mostra que o gosto é nada mais do que um fenômeno social. Sendo que o julgamento do belo é universal e a determinação do “bom gosto” evita que o indivíduo fique exposto aos jogos de poder da cultura de massa, toda calcada sobre leis econômicas de mercado. A análise estética do homem deve levar em conta os atuais desdobramentos dos modelos unidimensionais de homem, vítima e refém do esteticismo exacerbado, completamente desvinculado do trabalho sistemático da filosofia. A reflexão sobre a estética não tem o direito de se submeter a tais caprichos mercadológicos. Ela necessita abrir novas possibilidades ao ser humano, para além da vida achatada, mão de obra para a produção e para o consumo.

Ainda no livro *Verdade e Método* Gadamer estabelece uma discussão sobre a ontologia da obra de arte e sua interpretação, tendo como fonte principal Heidegger. Segundo sua análise, o ser da obra vem da experiência que transforma a quem a experimenta (GADAMER, 1997, p. 175). Heidegger pensou a arte como um livre jogo entre as faculdades, sem estar determinada antecipadamente por nada. Por isso a arte é, em sua essência, criadora, produtora, simultaneamente, do homem, da verdade e do ser.

É um fenômeno comparável ao jogo. Não há verdade alguma no jogo. O jogo é uma brincadeira, um faz de conta que se opõe à verdade. O jogo é uma forma lúdica de o homem se comportar no mundo. Mas se o jogo, que é uma brincadeira, não for levado a sério, assumido **realmente** como jogo, ele não se mantém enquanto brincadeira pois o que não joga seriamente estraga o jogo.

Em que consiste o levar o jogo a sério? Consiste em respeitar as normas. Mas o que são as normas em um jogo? São regras que possibilitam a brincadeira. Então o faz-de-conta do jogo está fundado em regras de verdade? Sim, mas não

são regras da verdade, não são regras que se impõe metafisicamente, *a priori* ao ser humano. Todo jogador sabe que a proveniência da regra do jogo vem do gênio inventivo do homem. São regras que o próprio homem dá a si mesmo para viabilizar a *vida* do jogo.

Desta noção de jogo pode-se derivar o modo como o homem está fixado na existência e o modo como está amarrado à verdade. Não há jogo sem regras, mas as regras do jogo são um jogo do espírito humano em sua atividade inventiva, criadora. Da mesma forma, não há verdade sem as *regras* da verdade, impregnadas nos métodos de pesquisa. Mas as regras e os métodos são criações do espírito inventivo do homem que, como tais, antecedem a própria verdade.

Em qual das atividades humanas esse caráter necessário à criação científica pode melhor ser educado no homem, na dimensão artística (estética) ou na educação científica, racional (epistêmica)? A resposta é evidente. Assim, no âmbito do jogo que está na raiz da atividade artística, o “jogo faz com que o jogador alcance sua própria auto-representação jogando algo, isto é, representando. É só porque jogar já é sempre um representar que o jogo humano pode encontrar na própria representação a tarefa do jogo” (GADAMER, 1997, p., 162).

A QUE CHEGAMOS COM A PESQUISA?

Mergulhar no estudo da arte, a partir da elaboração dos filósofos é um passeio pela finitude e historicidade humanas. A arte nos revela que somos frágeis, efêmeros e transitórios. Mas ela também nos revela o caráter divino da existência humana. Nela os extremos se tocam e nos abrem a perspectiva da finitude e do infinito, da servilidade e da liberdade, da miséria e da grandeza humanas.

A problemática que motiva a presente pesquisa com relação ao modelo “empobrecido” de homem que se constituiu nos últimos séculos, em nossas sociedades, encontra na arte um excelente espaço para sua superação. As sociedades capitalistas desenvolveram enormemente os conhecimentos científicos e técnicos sobre a matéria. O próprio homem tornou-se “matéria” a ser conhecida e manipulada, seja pelas pesquisas médicas, seja pela engenharia genética, seja pela indústria farmacêutica ou pelo progressivo domínio farmacológico das funções psíquicas do ser humano. O homem foi, progressivamente, reduzido ao corpo e suas

funções. A alma (*psique* ou mente) é apenas um conceito operativo para manipular a massa cerebral e condicionar os comportamentos, medicalizar a conduta, as emoções e os sofrimentos da alma.

Alma, aliás, é um conceito proibido em nossa linguagem contemporânea. Mas de onde provém a arte, a ciência, a moral? Qual é nosso conceito de espiritualidade? A presente pesquisa buscou algumas contribuições da filosofia para compreender, em primeiro lugar, que o homem, mais que um corpo, é uma instância de espiritualidade. A espiritualidade se manifesta em três dimensões, a dimensão epistêmica (conhecimentos), a dimensão estética (gosto, desgosto, beleza, graça) e dimensão ética (juízos de certo e errado, de bem e de mal).

A partir dessa compreensão nossas conclusões apontam para o dado de que os modelos de educação desenvolvidos na Grécia, tanto no período arcaico (modelo dos Poetas) quanto do período Clássico, dos filósofos, como Platão, contemplavam as três dimensões do ser humano, ou seja, a epistêmica, a estética e a ética. Concluímos também que todos os modelos desenvolvidos a partir do iluminismo são modelos que se centram exclusivamente na dimensão epistêmica; verificou-se também que há, entre os filósofos, uma reação já há mais de duzentos anos contra esse empobrecimento. Kant, Nietzsche, Heidegger e Gadamer, nitidamente se põem a favos da recolocação das dimensões estética e ética nos fundamentos de nossas práticas de educação.

Para que as duas dimensões possam ser recolocadas em nossas práticas educacionais faz-se necessário uma reconfiguração dos fins a que se destina a educação escolar. Devemos vencer a servidão da escola ao mercado de trabalho e pensá-la a serviço do homem. A escola não teria, então, a finalidade de fornecer mão de obra. Da escola deveriam, então, sair pessoas integrais, artisticamente dispostos a viver com o mundo e com os outros homens.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. xii, 1014p.

DETIENNE, Marcel. **Os Mestres da verdade na Grécia Arcaica**. Tradução de Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Vozes, 1997. 731p. Tradução de: Wahrheit und Methode.

HEIDEGGER, Martin. **A origem da obra de arte**. Lisboa: Edições 70, 1999. 73p. (Biblioteca de filosofia contemporânea, 12).

JAEGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. xviii, 1413p. (Paidéia). Tradução de: Paidéia, die formung des griechischen menschen.

KANT, Immanuel. **Crítica da Faculdade do Juízo**. Tradução de Valério Rohden e Antônio Marques. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A origem da tragédia**: proveniente do espírito da música. São Paulo: Madras, 2005. 128 p.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm; MELO SOBRINHO, Noéli Correia de. Escritos sobre a educação. 2 ed. São Paulo: Loyola; Rio de Janeiro: Ed. PUC Rio, 2004. 277 p.

PLATÃO. **A República**. 8 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1949. Tradução e notas: Maria Helena Rocha Pereira.

ROHDEN, Valério. **200 anos da crítica da faculdade do juízo de Kant**. Porto Alegre: UFRGS: Goethe-Institut: Instituto Cultural Brasileiro Alemão, 1992. 134p. (Diálogo Brasil-Alemanha nas ciências humanas, 2).