

A hermenêutica filosófica da arte como fundamento estético para a educação

Almir Ferreira da Silva Junior
Universidade Federal do Maranhão
alferjun@uol.com.br

Considerando a relevância que a dimensão estética adquire na proposta de construção dos fundamentos de uma hermenêutica filosófica a caminho da problematização verdade e método (*Wahrheit und methode*,1960), o nosso propósito é analisar como a compreensão hermenêutica da verdade da arte se constitui uma como proposta significativa para pensarmos os denominados fundamentos estéticos da educação. Aborda-se o significado da dimensão estética e a concepção dos fundamentos estéticos da educação estética em sua diretriz de resignificação formativa. Destaca-se a compreensão da verdade da arte como declaração atualizada de sentido em sua capacidade de ampliar a nossa experiência interpretativa e de diálogo com o mundo, o que justifica a relação arte, formação e educação, a partir das diretrizes do hermenêutica onto-estética de Gadamer.

Palavras-chave: arte; verdade; formação; compreensão; diálogo.

Introdução

Em um ensaio chamado *Estética e hermenêutica* (*Ästhetik und Hermeneutik*,1964) o filósofo alemão Gadamer¹ nos traz um enunciado provocativo:

Dentre todas as coisas que vêm ao nosso encontro na natureza e na história, porém, a arte não é aquilo que nos fala de maneira mais imediata e inspira uma familiaridade enigmática que mobiliza todo o nosso ser – como se não houvesse aí nenhuma distância e todo encontro com uma obra de arte significasse um encontro com nós mesmos.

Diante de tal afirmação o fenômeno da arte sobressai como experiência singular no conjunto das reflexões hermenêutico-filosóficas seja em sua relação direta com o fenômeno da compreensão, seja como experiência de encontro que só ganha sentido quando nos coloca nesse intermédio entre o que é familiar e enigmático. A possibilidade de colocar-nos diante de nós mesmos, todavia parece significar, na diretiva hermenêutica, que a nossa relação com a arte se constitui um acontecimento de verdade que nos interroga, nos confronta ante às contingências existenciais do nosso ser-aí, integrando e ampliando o universo hermenêutico no qual estamos inseridos.

¹ GADAMER, Hans-Georg. *Estética e Hermenêutica*, In: GADAMER, H-G. *Hermenêutica da Obra de Arte*. Trad. Marco Antonio Casanova. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 01.

É notória a relevância que a dimensão estética ganha na proposta de construção dos fundamentos de uma hermenêutica filosófica a caminho da problematização verdade e método (*Wahrheit und methode*, 1960), bem como da ressignificação gnosiológica da arte em uma perspectiva ontológico-hermenêutica. Ademais, além da retomada do problema da verdade da arte, a tematização hermenêutico-filosófico sobre sua presença, enquanto uma experiência de sentido, ainda nos traz outros questionamentos: em sua condição de verdade, qual o status formativo da arte enquanto experiência de encontro, estranhamentos e familiaridade? Em que medida uma hermenêutica da arte pode nos oferecer fundamentos estéticos para a educação?

Assim, o nosso propósito é analisar a dimensão formativa da experiência hermenêutica da arte considerando-a como uma declaração atualizada de sentido decisiva para o processo de interpretação e compreensão de mundo. Para tal, tomaremos como ponto de partida uma reflexão sobre a dimensão estética em uma perspectiva formativo-educacional, em seguida destacaremos uma breve explicitação sobre a verdade da arte como declaração atualizada de sentido e por fim objetivaremos como os fundamentos hermenêutico-filosóficos sobre a verdade da arte podem ser pensados como fundamentos estéticos para a educação.

A dimensão estética e a primazia dos fundamentos estéticos da educação

O campo da estética sempre se constituiu uma investigação filosófica e ainda que sua legitimidade como ciência – “estética como ciência do sensível” – tenha seu registro nos tempos modernos a partir de Baumgarten², suas discussões remontam à tradição clássica em suas especulações sobre o domínio da percepção sensível (*aisthesis*) e às categorias estéticas atribuídas tanto às configurações artísticas, em suas representações, quanto ao fenômeno da natureza em sua diversidade.

Privilegiada por vezes como filosofia da arte, a estética enquanto especulação filosófica moderna e contemporânea teve o mérito de refletir o domínio da *aisthesis*, do belo e da arte em sua relação direta com as dimensões que integram a condição humana, dentre elas a ético-política e a socioeducacional³. Afinal, em todas as organizações culturais a singularidade perceptiva, contemplativa e transfiguradora da realidade, pela mediação das produções artísticas, sempre se constituiu um testemunho nuclear para a formação e definição da identidade espiritual de um povo no horizonte de suas indagações, de suas crises e do conjunto de suas interpretações de mundo. Daí que as produções artísticas, além de uma rubrica humana no mundo da natureza a suscitar em nós

² BAUMGARTEN, A.G. *Estética: A lógica da arte e do poema*. Trad. de M. Medeiros. Petrópolis: Vozes, 1993.

³ SCHILLER, F. *A educação estética do homem*. Trad. de R. Schwarz & M. Suzuki. 4ª ed. São Paulo: Iluminuras, 2002.

um sentimento do gosto, ou mesmo nos oportunizar experiências desinteressadas diante dos fenômenos⁴, se apresentam como experiências formativas capazes de ressignificar o sentido que atribuímos à nossa existência intersubjetiva e histórico-cultural

A relação entre o domínio da estética e a formação ou mesmo a educação decorre, dentre outras coisas, da pergunta pela possibilidade da arte enquanto leitura e interpretação do mundo, o que pressupõe uma concepção de ser humano como ser de linguagem, devidamente inserido em uma radicalidade sócio-histórica e ético-política. A medida em que a arte deixa entrever um mundo em outras perspectivas de sentido, também é capaz de nos fazer rever o horizonte de nossas relações intersubjetivas, emitir um parecer e alterar a nossa compreensão prosaica de mundo. Eis o que justifica a importância de pensarmos a experiência formativa do ser humano, em sua natureza pluridimensional e sob a primazia dos chamados “fundamentos estéticos da educação”.

A expressão “fundamentos estéticos da educação” remonta a uma reflexão que se tornou clássica no Brasil mediante a publicação, em 1982, da obra *Fundamentos estéticos da educação* de João Francisco Duarte Júnior que, por sua vez destaca a beleza e o domínio estético da arte como uma experiência que, além de encantar e nos proporcionar prazer, nos forma e nos educa.

Duarte Junior⁵, embora reconheça que não existam formas enquanto receitas prontas para melhorar o ensino e ajustar uma educação crítica e emancipadora, enfatiza a necessidade de nos situarmos nas premissas básicas do conhecimento humano: o sentir e o pensar, em torno das quais desenvolve a temática sobre a importância da arte na formação humana. Suas reflexões objetivam, sobretudo, ampliar os próprios horizontes de uma educação, sistematicamente limitada por uma racionalidade conteudista e pela concepção de uma de uma escola restringida a um espaço de transmissão de conhecimentos objetivos formando mão de obra para um mercado de trabalho e para um mundo tecnológico. Ora, a retomada dessas reflexões nos permite atualizar a pergunta pelo caráter formativo da arte em sua perspectiva diferenciada de interpretar e compreender o mundo. Desse modo e sem perder de vista o cenário ético-político-educacional, devidamente orientado pelas diretrizes de uma *Base Comum Curricular* que prescreve aprendizagens significativas e discrimina componentes curriculares formativos, a nossa investigação será orientada pela indagação: como o fenômeno da arte contribui de modo decisivo para a condição hermenêutica de compreender o mundo em sua pluralidade de sentidos?

⁴ KANT, I. *Crítica da faculdade do juízo*. Trad. de V. Rohden & A. Marques. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.

⁵ DUARTE-JÚNIOR, João Francisco. *Fundamentos Estéticos da Educação*. 7ª ed. Campinas: Papirus, 2008.

Segundo Duarte Junior⁶, a arte comporta elementos pedagógicos libertadores, posto que nos estimulam a romper com os limites de uma compreensão positivista e fixa a um conjunto de significados que mascaram as contradições do fenômeno da vida em sua concretude. Isso a torna um fator diferencial à vida humana, na medida que sua experiência nos potencializa a rever o mundo e a senti-lo em uma perspectiva mais concreta, mais real, mais crítica e, ainda, mais solidária.

Pensar “fundamentos estéticos da educação” é, por conseguinte credenciar ao domínio do estético uma outra possibilidade de perceber e relacionar-se com o mundo, para além de uma compreensão tecnicista e objetivadora que limita os sentidos da realidade e, conseqüentemente, nossas interpretações existenciais. Daí sua conexão direta com a abordagem estético-hermenêutica

A hermenêutica filosófica ao conferir à experiência da arte um valor de verdade objetiva problematizar os limites da compreensão e interpretação humana. E como nossa formação está diretamente relacionada ao modo como nos compreendemos no mundo, a atualização hermenêutica da pergunta pela verdade da arte parece dialogar bem com a proposta dos “fundamentos estéticos da educação”. Vejamos a seguir alguns aportes hermenêuticos sobre a arte como acontecimento de verdade e sua relação com a formação e a educação.

A declaração atualizada da verdade da arte

A verdade hermenêutica da arte

A obra clássica *Verdade e método* em seu propósito de apresentar os fundamentos da hermenêutica filosófica está orientada por uma tarefa primordial: formular crítica dirigida à postura positivista que consistia em absolutizar um método de busca pela verdade. A metodologia científica moderna não poderia se constituir o caminho capaz de garantir uma fundamentação filosófica do conhecimento e do mundo, bem como do acesso à verdade. Isto por que os fenômenos do compreender e interpretar precisam ser tomados como um modo de ser do ser humano vinculado a sua finitude e à amplitude de suas experiências. Aí reside a própria condição hermenêutica do ser humano enquanto existência, já que é a sua condição de finitude que demonstra o quanto o fenômeno da compreensão precisa ser tomado em sua tarefa infinita, universal, circular e que, portanto não pode estar limitada a nenhuma objetividade, à nenhuma neutralidade ou mesmo a uma recaída em um subjetivismo.

A racionalidade científica moderna não pode se constituir a única diretriz explicativa a dizer sobre o mundo dos fatos e acontecimentos, nem tampouco orientar as diretrizes formativas do nosso

⁶ DUARTE-JÚNIOR, João Francisco. *Fundamentos Estéticos da Educação*. 7ª ed. Campinas: Papyrus, 2008.

sentir, do nosso pensar e do nosso agir. Por isso a hermenêutica filosófica toma como fundamento primeiro a crítica dirigida à ciência moderna e, de modo curioso, desenvolve tal empenho pela retomada da pergunta pela verdade da arte.

Diante da tarefa crítica que se opõe à reivindicação universal da metodologia científica, no âmbito da ciência moderna, a meta então é: “Procurar por toda parte a experiência de verdade, que ultrapassa o campo de controle da metodologia científica, e indagar por sua própria legitimação, onde quer que a encontre”⁷. Tais experiências extracientíficas estariam, por sua vez, mais próximas às ciências humanas, como a experiência da arte, da filosofia e da história, tradicionalmente rotuladas como manifestações de um tipo de verdade cuja verificação é incompatível com os procedimentos metódicos da ciência. Para o filósofo alemão, enquanto expressão repleta de sentido desde às tradições mais antigas, o testemunho da arte é especialmente tomado como “[...] a mais insistente advertência à consciência científica, no sentido de que se reconheçam seus limites”⁸. Isto por que em seu acontecimento revela-se uma concepção de compreender distinta de um caráter instrumental e objetivo; o que demarca os próprios limites do discurso científico como possibilidade de dizer e compreender o mundo.

Mas, o que significa resgatar o valor de verdade da arte como contraponto à ciência e como a dimensão hermenêutica de sua experiência é capaz de alterar o nosso horizonte formativo? Na perspectiva hermenêutico-filosófica isto significa, também, uma valorização da base ontológica do fenômeno da compreensão, advinda da analítica heideggeriana⁹, cuja diretiva de abordagem contempla o ato de compreender enquanto um modo de ser; o que reorienta o reconhecimento interpretativo de toda e qualquer experiência humana. Privilegiar a arte como esfera de conhecimento, implica para a hermenêutica filosófica, ressignificá-la para além de uma experiência subjetiva e como constituição de um saber; daí o seu status paradigmático para retomada da discussão filosófica sobre verdade e método.

⁷ GADAMER, Hans Georg. *Verdade e método I*. Trad. Flávio Paulo Meurer. 10.ed. Petrópolis– Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005, p. 30.

⁸ *Ibid*, p. 31.

⁹ Em *Texto e interpretação (Text und Interpretation)*, de 1984, Gadamer destaca que o estímulo para sua crítica hermenêutica ao idealismo e ao metodologismo da era da teoria do conhecimento foi a análise crítica e polêmica do conceito de “compreensão” segundo Heidegger. “Para sua análise crítica [...] da compreensão, Heidegger apoiou-se no antigo discurso sobre o círculo hermenêutico, reivindicou-o como um círculo positivo e em sua analítica do *Dasein* elevou-o a conceito [...]. O conceito de círculo hermenêutico significa que no âmbito da compreensão não se pretende deduzir uma coisa de outra [...], mas representa a descrição adequada da estrutura do compreender. Dilthey, seguindo a Schleiermacher, introduziu a expressão ‘círculo hermenêutico’ em contraste com o ideal de raciocínio lógico. Se considerarmos o verdadeiro alcance do conceito de compreensão no uso da linguagem, veremos que a expressão ‘círculo hermenêutico’ sugere na realidade a estrutura do ser no mundo, quer dizer, a superação da divisão entre sujeito e objeto na analítica transcendental do *Dasein* levada a cabo por Heidegger” (GADAMER, 2002, p. 383). A propósito da reflexão hermenêutica de Heidegger acerca da compreensão enquanto possibilidade positiva de um conhecimento mais originário, ver também *Sobre o círculo da compreensão*, 1959.

A concepção de verdade, de acordo com essa abordagem é privilegiada em sua acepção ontológica e tem como referência a própria noção grega de *aletheia* retomada pela ontologia de Martin Heidegger em seu propósito de ultrapassar o horizonte subjetivo concernente à problemática do conhecimento. Pensada a partir dos gregos, a verdade (*aletheia*) como desvelamento precisaria ser pensada como verdade dos entes e, nesse sentido, relacionado ao movimento de sua desocultação (*Unverborgenheit*) e velamento. Conforme ressalta Gadamer¹⁰ em *O que é a verdade? (Was ist die Wahrheit?)*, de 1957, a reflexão heideggeriana sobre a verdade, tornou-se decisivamente promissora para o pensamento filosófico. A verdade é desvelamento, desocultação, mas na condição de ser “arrebata da ocultação [*Verborgenheit*], do velamento [*Verhohlenheit*]”¹¹.

Ora, esse processo de desocultação da verdade advém, nos diz Heidegger de uma abertura inerente aos entes - “clareira”, nossa via de acesso a eles, em seus diferentes modos. Sua revelação, todavia, pressupõe seu próprio ocultar-se, perfazendo um jogo em que a clareira, simultaneamente, é abertura e encobrimento, dissimulação (*Verstellen*), mas também um revelar (*Offenlegen*). Em sua relação com a arte - a experiência de verdade da arte -, a verdade está em obra, acontece na obra, de modo que em sua manifestação os entes que a integram, mantém-se em seu conflito recíproco – clareira e ocultação – e só assim alcançam a verdade como modo de exposição, de desocultação e de encobrimento de sentidos que se atualizam historicamente no horizonte do nosso universo hermenêutico. Eis o que confere à arte um caráter paradigmático de experiência hermenêutica – o seu caráter de abertura, por excelência.

Sobre a singularidade do fenômeno hermenêutico da arte, nos diz Portocarrero, trata-se de uma experiência de abertura que:

[...] prepara [...] a disponibilidade humana para toda uma relação ao ser a partir de um enraizamento lingüístico e concreto no mundo. Contrária, por isso, frontalmente o modelo epistemológico moderno de abertura humana, cujo lema era, desde a redução baconiana da experiência, a experimentação: conhecer para melhor dominar.¹²

Daí por que, do ponto de vista hermenêutico-filosófico, as configurações artísticas não podem ser reduzidas à sua dimensão de vivência estética subjetiva delimitada a uma experiência de sentimento desinteressado, uma das formulações expressas pela teoria da consciência estética, muito

¹⁰ GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método II: complementos e índices*. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis- Rio de Janeiro: Vozes, 2002 [a], p. 58.

¹¹ *Ibid*, p. 59.

¹² PORTOCARRERO. *O preconceito em H.-G. Gadamer: Sentido e uma reabilitação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995, p. 93.

bem representada pelo criticismo kantiano. Nesse sentido, Gadamer nos adverte: “Todo encontro com a linguagem da arte é o encontro com um acontecer não concluído”¹³.

A experiência da arte como declaração atualizada

Se enquanto acontecimento ontológico de verdade a arte é capaz de ressignificar a nossa compreensão, interpretação e diálogo com o mundo, é na condição de experiência hermenêutica que suas representações se apresentam para nós como produtos históricos que não estão limitados a uma temporalidade e leitura específica. Em sua natureza, suas configurações determinam-se por sua força declarativa – a arte é declaração (*Aussage*), dada sua capacidade de dizer-nos sempre algo e nos provocar à compreensão. Daí que em sua condição de linguagem, expressão da finitude humana, o acontecimento da arte se constitui um objeto hermenêutico que se revela a si e aos outros.

A presença declarativa da arte, no entanto, só pode ser pensada no caráter de sua própria atualidade (*Gegenwartigkeit*), haja vista sua natureza de contínua abertura. Isto porque “Faz parte da experiência artística que a obra de arte sempre tenha seu próprio presente [...] que seja expressão de uma verdade que de modo algum coincida com a intenção de seu criador”¹⁴. A arte se manifesta como declaração atualizada porque em seu modo de ser, sua capacidade de expressão está sempre aberta a novas perspectivas de interpretação e atribuição de sentido. Assim, a linguagem da arte nos articula constantemente à novas possibilidades de interpretação promovendo novas integrações existenciais. Por isso que na condição de expressão de verdade (*Ausdruck einer Wahrheit*) sua força declarativa ultrapassa a limitação de uma determinada significação histórica (*geschichtliche Beschränktheit*). Sua condição de verdade é um referencial para nossa experiência de compreensão por que enquanto expressão da finitude dirigida a outras existências ela se põe como uma realização humana que ultrapassa o próprio tempo, inclusive o tempo de sua criação. Eis o que explica o próprio caráter de atualidade de uma música, de um texto poético ou da leitura de uma pintura; acontecimentos que sempre nos suscitando novas interpretações.

Em seu movimento de atualização declarativa, a dimensão interpretativa da obra de arte nos permite ainda tomá-la como uma experiência lúdica, pois o que atualiza o seu sentido e lhe confere vigor ontológico é sua manifestação enquanto jogo, movimento dinâmico que atualiza historicamente

¹³ GADAMER, Hans Georg. *Verdade e método I*. Trad. Flávio Paulo Meurer. 10.ed. Petrópolis– Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005, p. 151.

¹⁴ GADAMER, Hans Georg. *Estética e Hermenêutica*, in: GADAMER, H-G. *Hermenêutica da Obra de Arte*. Trad. Marco Antonio Casanova. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 06.

as interpretações de sentido a partir de suas representações simbólicas (símbolo) e, ao mesmo tempo é capaz de nos reunir em um tempo de celebração (festa). Jogo no sentido de “auto-apresentação” (*Selbstdarstellung*) do próprio movimento do jogo (*Spielbewegung*)¹⁵ - seu próprio movimento de apresentar-se. O caráter lúdico da arte implica, por conseguinte em seu próprio movimento de representação, de modo que em todo apresentar-se (*Darstellen*) implica, necessariamente, apresentar para alguém. Jogar é um movimento que exige partilha; é jogar junto. Enquanto jogo, as representações artísticas não intenciam específicos contempladores e estão sempre requisitando participantes. Daí por que a verdade da palavra poética não pode ser privada do seu recital ou de quem a lê, bem como o espetáculo cênico não pode privar-se de pôr-se em cena.

No tocante à sua estrutura temporal enquanto uma experiência de celebração festa, vale considerar que as artes, sejam aquelas de caráter mais transitório, a arte da linguagem ou as artes plásticas, são ontologicamente constituídas por um tempo próprio que, por sua vez se impõe a nós; um tempo da celebração que nos reúne em uma relação de compartilhamento com a obra. Diante de uma tela ou de uma construção arquitetônica passeamos, lemos, construímos. O tempo que nos permite acesso a essas representações, os “passos-do-tempo”, é ora mais rápido, ora mais lento, de modo que nos possibilita junto a elas uma relação. Trata-se de um tempo de demora; um exercício de aprendizagem necessário para uma apreensão mais rica e diversa da experiência artística. Para Gadamer, a nossa predisposição de determo-nos na obra, revela a essência do caráter temporal da arte, na medida em que também exprime a medida de nossa finitude num horizonte de eternidade

A verdade da arte não está consignada a uma fruição subjetiva de suas expressões posto que ela demanda uma experiência dialógica entre um eu e um tu (experiência eu-tu) alimentado por interrogações e atribuições de sentido devidamente contextualizados. Como declaração de sentido, dentre outras, ela expressa um esforço de dizer, explicar ao outro algo que pode ser compreensível de um outro modo. E é sua superioridade sobre o tempo (*Zeitüberlegenheit*), que a converte em linguagem repleta de sentido e específica experiência de verdade.

Ante o exposto, talvez possamos melhor entender o destaque gadameriano em entrevista a Jean Grondin quando então destaca: “[...] a presença misteriosa que uma obra de arte possui”¹⁶. Em sua representação, sua singularidade revela-se enquanto forma de dizer sobre o mundo em um médium provocativo de linguagem no qual a racionalidade conceitual interpretativa do mundo é

¹⁵ GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método II: complementos e índices*. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis- Rio de Janeiro: Vozes, 2002 [a], p. 151.

¹⁶ GADAMER, Hans-Georg. *Retrospectiva dialógica à obra reunida e sua história de efetuação*, In: C.S. ALMEIDA; H.-G. FLICKEINGER; L. ROHDEN, *Hermenêutica filosófica: Nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000, p. 205.

substituída por uma outra abrangência expressiva do seu aparecer repleta de sentido e atualizada sob os efeitos da história (*Wirkungsgeschichte*). Presença misteriosa por que nos convoca a infinitas possibilidades dialógicas que nos permite recolocarmo-nos diante do outro e de nós mesmos num jogo de familiaridades e estranhezas.

A experiência hermenêutica filosófica da arte como fundamento estético para a educação

Uma vez apresentados os fundamentos hermenêuticos que contemplam a resignificação da arte como um acontecimento de verdade e uma declaração atualizada de sentido que nos integra em um diálogo com nossos pré-conceitos e com a tradição, a questão que se coloca agora é: como uma hermenêutica filosófica da arte pode fundamentar uma proposta de fundamentos estéticos da educação? Além da abordagem mais específica que contempla a recuperação da arte como problema de verdade há outras categorias hermenêuticas que nos permitem pensar a relação arte e formação ou mesmo a experiência da arte em seu horizonte educativo de construção dialógica como os outros e de representação simbólica de sentido.

Quando se trata de refletir acerca das experiências que compõem o mundo da vida (*Lebenswelt*) e, assim, integram a formação humana, a hermenêutica filosófica ganha notória relevância ao promover um debate crítico dirigido ao alcance da racionalidade científica enquanto um discurso compreensivo sobre o domínio do espírito humano. No âmbito formativo e no próprio interior das relações pedagógicas que perfazem o processo de ensino-aprendizagem identificamos o quanto fenômeno educacional ainda continua orientado pelas diretrizes de uma racionalidade conteudista, cientificista e por um instrumentalismo científico que fixa e molda o rigor da construção de um saber técnico, especializado e verdadeiro. Todavia, precisamos reconsiderar o fenômeno da educação como um acontecimento existencial de sentido e experiência de conversação com o mundo e para tal faz-se necessário privilegiar a densidade das interações sociais, as orientações, bem como as disposições ético-estéticas que radicalmente nos definem enquanto existência, facticidade de ser-no-mundo, a singularidade do nosso estar aí.

Abordarmos o fenômeno educacional, privilegiando-o enquanto experiência ontológico-hermenêutica de formação que, existencialmente, acontece no *médium* da linguagem (*Sprach*), no interior do diálogo e da conversação (*Gespräch*) e sob os efeitos da história (*Wirkungsgeschichte*) significa relacioná-lo diretamente à nossa experiência de compreender em seu horizonte de conversação com os outros. Como escreve Gadamer: “[...] o modo como experimentamos uns aos outros, como

experimentamos as tradições históricas, as ocorrências naturais de nossa existência e de nosso mundo, é isso que forma um universo hermenêutico. Nele [...] estamos sempre abertos para o mundo”.¹⁷

Ocorre que a compreensão não pode ser reduzida ao seu caráter teórico-instrumental conforme determina a racionalidade científica no desenvolvimento de seus experimentos e verificabilidades. Para a hermenêutica filosófica, vale lembrar, é a experiência da arte que se constitui como referência para pensarmos o compreender como forma originária de ser-no-mundo, sendo seu propósito a investigação daquilo que antecede todo comportamento compreensivo da subjetividade: nossa experiência ontológica primordial, expressa em nosso relacionamento imediato com o mundo. Por isso que em seu processo de desvelamento, suas configurações nos articulam em um outro horizonte interpretativo que por sua vez protagoniza outras possibilidades de realizarmos “fusões de horizontes” garantindo sempre uma abertura à alteridade e às interpretações.

A verdade da arte é formativa por que enquanto uma experiência eu-tu ela, é capaz de nos recolocar como finitude que somos interrogando-nos não simplesmente como subjetividade que se volta a si, mas como um sujeito, cuja experiência é marcada por rupturas, familiaridades e estranhamentos; nos forma porque naquilo que ela tem a nos dizer ela o faz enquanto uma experiência de abertura. Abertura por que se dirige ao outro, convocando-o a um diálogo, a uma escuta, a uma outra verdade de sentido.

Na análise gadameriana acerca do conceito humanista de formação, o referencial tomado é a abordagem clássica alemã do conceito de formação, em sua relação direta com a cultura, cujo perfil de identidade é contrário ao reducionismo técnico-científico do saber moderno. O ser humano homem bem formado e educado é aquele cujo desenvolvimento de capacidades e potencialidades resultou em sua ruptura com o imediato promovendo uma significativa transformação espiritual. Sua elevação à universalidade decorre do seu distanciamento daquilo que revela como eminentemente particular e inculto (*ungebildet*), mediante seu exercício de abstração. Enquanto movimento espiritual, formação corresponde ao reconhecimento do estranho como algo que lhe é familiar, o que só é possível mediante o “retorno a si mesmo a partir do outro”¹⁸. Em uma inspiração hegeliana Gadamer então nos escreve: a característica universal da formação é “o manter-se aberto para o diferente, para outros pontos de vistas mais universais”¹⁹.

A arte como acontecimento de verdade se constitui como uma experiência formativa por que ao colocar diante de nós mesmo pode ser pensada como [...] um processo de retorno a si, cujo

¹⁷ GADAMER, Hans Georg. *Verdade e método I*. Trad. Flávio Paulo Meurer. 10.ed. Petrópolis– Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005, p. 32.

¹⁸ *Ibid*, p. 50.

¹⁹ GADAMER, Hans Georg. *Verdade e método I*. Trad. Flávio Paulo Meurer. 10.ed. Petrópolis– Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005, p. 53.

desdobramento nos permite vislumbrar outros horizontes de sentido e, conseqüentemente ultrapassar a particularidade do “eu”²⁰. A esse respeito também nos diz Lombana:

En efecto, Bildung no es un concepto com el que se expresan las excelentes capacidades cognitivas que um individuo tiene para analizar um texto; tampoco se refiere a las refinadas formas de uma clase social. Formación es la capacidad de gracias a que somos capaces de hacer justicia ao punto de vista de los outros, para así poder comprender desde donde se está constituyendo el ámbito de significación sobre la cosa que discutimos.²¹

Em sua função representativa, a singularidade formativa da arte também se manifesta ao indagarmos o que nos diz a obra de arte? Em seu movimento lúdico e simbólico ela ultrapassa o que é representado e sua manifestação só é compreendida quando, sob a forma de uma conversação, “deixamos a obra falar”, ou mesmo somos inseridos por ela em um diálogo. Gadamer (2010, p.141) então nos recorda: “Como acontece em todo diálogo, o outro é sempre um ouvinte que vem ao encontro, de modo que o seu horizonte de expectativa, o horizonte com o qual ele me escuta, por assim dizer acolhe e modifica concomitantemente a minha própria intenção de sentido”²².

Daí por que a declaração de verdade nas obras de arte de verdade nos convoca não a um apoderar-se dela, mas a participar de uma espécie de mundo comum em que nos compreendemos, esse mundo do entendimento e da comunicação; assim e somente assim, a obra fala para o seu tempo ou para o mundo posterior”²³.

Considerações Finais

Articular uma hermenêutica filosófica da arte à perspectiva de fundamentos estéticos para a educação tem como premissa inicial o reconhecimento de que em sua declaração (*Aussage*) se anuncia uma verdade (*aletheia*). O vir-nos ao encontro da obra de arte é, sobretudo, uma provocação para nossa própria compreensão, na medida em que articula, em sua linguagem, um novo circuito de sentidos no movimento do seu aparecer. Enquanto chave decifratória da experiência hermenêutica, ao anunciar os elementos fundadores do compreender: a disposição à abertura, o remeter-se à alteridade e o âmbito da linguagem, esse horizonte radical que estabelece nosso encontro com o mundo mediante um diálogo com a tradição; ela amplia o nosso horizonte de compreensão, bem como a nossa possibilidade de conversação com o mundo.

²⁰ HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

²¹ LOMBANA, César A. D. **La experiencia de la lectura**. *Aproximación a la Hermenêutica de Hans-Georg Gadamer*. Bogotá: Uniediciones, 2012, p. 78.

²² GADAMER, Hans-Georg. *Sobre a leitura de construções e quadros*, in: GADAMER, H-G. *Hermenêutica da Obra de Arte*. Trad. Marco Antonio Casanova. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

²³ *Ibid*, p. 142.

Assim, enquanto acontecimento que vem ao nosso encontro ela nos promove interrogações sobre o nosso modo de ser já que se revela como “[...] uma genuína experiência em obra, que não deixa inalterado aquele que a faz”²⁴. Apenas dessa forma podemos compreender, segundo Gadamer, o que é essa verdade que nos vem ao encontro; o que é essa experiência que, por vezes, nos surpreende e frustra nossas expectativas, pois não nos limita a confirmar apenas aquilo que já sabemos, bem como nos conduz a mudar nosso modo de pensar.

Quando arguimos sobre o que podemos esperar de uma formação em um contexto no qual o sistema formal de educação, e os grandes centros de saber, voltados à oferta de especializações e capacitações, continuam orientados, pelas diretrizes de uma racionalidade técnico-instrumental, os fundamentos estéticos da educação parecem nos trazer uma grande contribuição uma vez que nos permitem o acolhimento do outro, o respeito à diferença e o diálogo com uma tradição que sempre tem algo a nos dizer. Suas representações, é claro se constituem como um grande desafio, mas um desafio à escuta do outro, às suas disposições existenciais e leitura de mundo.

Considerando a concepção histórico-dialética da experiência hermenêutico-filosófica e do conceito de formação, a educação, no entendimento gadameriano seria então pensada como autocompreensão, como autoformação, conversação com o mundo e acolhimento da diferença. O “educar é educar-se”, discursa Gadamer²⁵ posto que, enquanto espaço formativo, a experiência educativa precisa assegurar uma abertura que viabilize ao aluno realizar suas experiências, apreciar a posição do outro, expor-se ao risco e aprender dialogicamente com as próprias falhas. Eis o que ratifica a relevância da arte como experiência de verdade formativa, cuja singularidade faz-se imprescindível para o nosso processo de construção da nossa morada²⁶ e para a nossa experiência de estar em casa em tudo o que demanda a vida e que pode ser ressignificado pela arte.

A verdade arte educa por que nos faz a pensar a vida como um cultivo pessoal e formativo que assegura um encontro consigo mesmo e com os outros em um contexto histórico-existencial. Ela sempre tem algo a nos dizer e, ao nos fazer pensar atualiza sua valência formativa articulando-nos ao ilimitado universo de nossas interpretações de sentido.

²⁴ GADAMER, Hans Georg. *Verdade e método I*. Trad. Flávio Paulo Meurer. 10.ed. Petrópolis– Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005, p. 106.

²⁵ GADAMER, Hans-Georg. *La educación es educarse*. Trad. Francesc Blasi. Barcelona: Paidós, 2000 [b], p. 11.

²⁶ *Ibid*, p. 14.

Referências

- BAUMGARTEN, A.G. **Estética: A lógica da arte e do poema**. Trad. de M. Medeiros. Petrópolis: Vozes, 1993.
- DUARTE-JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**. 7ª ed. Campinas: Papirus, 2008.
- GADAMER, H -G. “**Retrospectiva dialógica à obra reunida e sua história de efetuação**”, in: C.S. ALMEIDA; H.-G. FLICKEINGER; L. ROHDEN, *Hermenêutica filosófica: Nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.
- _____. **Verdade e método I**. Trad. Flávio Paulo Meurer. 10.ed. Petrópolis– Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005.
- _____. **Verdade e método II: complementos e índices**. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis- Rio de Janeiro: Vozes, 2002 [a].
- _____. **Estética e Hermenêutica**, in: GADAMER, H-G. *Hermenêutica da Obra de Arte*. Trad. Marco Antonio Casanova. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- _____. **Atualidade do belo**, in: GADAMER, H-G. *Hermenêutica da Obra de Arte*. Trad. Marco Antonio Casanova. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- _____. **Sobre a leitura de construções e quadros**, in: GADAMER, H-G. *Hermenêutica da Obra de Arte*. Trad. Marco Antonio Casanova. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- _____. **La educación es educarse**. Trad. Francesc Blasi. Barcelona: Paidós, 2000 [b].
- HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.
- KANT, I. **Crítica da faculdade do juízo**. Trad. de V. Rohden & A. Marques. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.
- LOMBANA, César A. D. **La experiencia de la lectura**. *Aproximación a la Hermenêutica de Hans-Goerg Gadamer*. Bogotá: Uniediciones, 2012.
- PORTOCARRERO. **O preconceito em H.-G. Gadamer: Sentido e uma reabilitação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.
- SCHILLER, F. **A educação estética do homem**. Trad. de R. Schwarz & M. Suzuki. 4ª ed. São Paulo: Iluminuras, 2002.