

PUCRS

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDU
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FABIANA DA COSTA MONTIN

EXPERIÊNCIAS ENTRELAÇADAS DE FORMAÇÃO:
UM ESTUDO SOBRE A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA, A ÉTICA E O TEATRO.

Porto Alegre
2019

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

FABIANA DA COSTA MONTIN

EXPERIÊNCIAS ENTRELAÇADAS DE FORMAÇÃO:
UM ESTUDO SOBRE A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA, A ÉTICA E O TEATRO.

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Prof.^a Dr.^a Mónica De La Fare
Orientadora

Porto Alegre
2019

Ficha Catalográfica

M792e Montin, Fabiana da Costa

Experiências entrelaçadas de formação : um estudo sobre a experiência estética, a ética e o teatro / Fabiana da Costa Montin . – 2019.

85 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica de la Fare.

1. Experiência Estética. 2. Arte. 3. Teatro. 4. Formação. 5. Ética. I. de la Fare, Mônica. II. Título.

FABIANA DA COSTA MONTIN

EXPERIÊNCIAS ENTRELAÇADAS DE FORMAÇÃO:
UM ESTUDO SOBRE A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA, A ÉTICA E O TEATRO

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Aprovada em: 26 de Fevereiro de 2019.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Mónica de La Fare (Orientadora)

Prof. Dr. Guilherme Carlos Corrêa (UFSM)

Prof. Dr. Pedro Savi Neto (PUCR-RS)

Porto Alegre
2019

*Para Cristiano Josué Klein da Silva e
para nossa criança que está por vir.
Com muito amor.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para este trabalho e para o trilhar desse caminho e em especial aos meus alunos.

Agradeço aos professores do PPGEDU que foram importantes neste processo e de forma muito especial ao Professor, Marcos Villela Pereira, por ser atento e generoso meu respeito e admiração por ti também são inspiração para minha profissão, à minha orientadora Mónica de La Fare, ao Pedro Savi Neto pelas partilhas, à professora e coordenadora do programa Edla Eggert.

Sou imensamente grata aos amigos que de tantas formas me apoiaram durante esses meses de pesquisa no mestrado: Alexandre Rosa, Carolina Bossle, Michele Severo, Sérgio Sardi, Thiago Santin e Vanessa Delfino.

E em especial à Desirée Pessoa que de forma excepcionalmente generosa partilha seu conhecimento e que muito contribuiu para que eu chegasse até aqui, à Priscila Rodrigues pelo carinho e disposição em ajudar sempre, à Tatiane Ermel pelo incentivo e apoio desde o momento em que decidi fazer o mestrado em educação na PUCRS.

Agradeço, profundamente, aos integrantes do grupo NEELIC ao Adriano Roman, à Diretora Desirée Pessoa, à Raquel Costa, ao Rodrigo Santiago, ao Samuel Oliveira e à Vanda Bress. Pessoas que compartilham comigo dessa linda e desafiadora profissão de artista e de momentos de experiências ímpares durante todos esses anos.

À minha família, em particular, à minha irmã Victória Caroline da Costa Montin por estar presente quando preciso, sempre, com muito amor e pelo apoio incondicional na nossa relação irmãs e amigas.

Aos alunos da Escola de Teatro do NEELIC e em destaque: Gisele Heckler, Lara Mohana, Luana Milidui, Paulo Cancian, Rafael Coan e Morgana Barbosa Silva por cederem do seu tempo e de suas mais íntimas impressões e emoções sobre seus processos cênicos e de convívio com o coletivo, a vocês minha imensa gratidão por esta contribuição na minha pesquisa que foi tão importante para que eu conseguisse estruturar a fundamentação teórica desse trabalho.

Sou grata à Irmã Raquel Pena Pinto pelo apoio, pela sua generosidade e pela oportunidade de trabalharmos juntas e da mesma forma agradeço à Leonete Cassol por “abrir meus caminhos”, agradeço ao Júlio Cesar de Lima por nossas conversas, pois ele é um grande incentivador para o desafio de educar em meio às adversidades. A todos colegas do Centro Social Antonio Gianelli pelo esforço e dedicação para manter essa obra.

Ao meu companheiro, Cristiano Klein, pelo amor, pelo convívio, pelas aprendizagens que se dão no respeito e na admiração desses anos que estamos juntos. Por dividir comigo um projeto de vida que se sustenta no esforço de fazer e lutar por um mundo melhor e mais justo para todos e que mesmo nos momentos difíceis encontramos um lugar ser feliz.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001” (“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001”).

A “autopenetração” está ligada à exposição; o ator não hesita em se mostrar exatamente como é, pois se dá conta de que o segredo do papel exige que se abra, revelando seus próprios segredos. Assim, o ato de representar é um ato de sacrifício, de sacrificar o que a maioria das pessoas prefere esconder- esse

sacrifício é o presente que ele dá para o espectador. (BROOK, 2015, p.96)

RESUMO

Essa pesquisa investiga questões relacionadas à experiência estética, à arte e à formação dos sujeitos, com objetivo de ampliar e agregar conhecimentos a respeito dos entrelaçamentos que podem surgir a partir da experiência estética, onde as relações se dão no âmbito da educação, da arte e do teatro como experiência formativa. A pesquisa dialoga com autores clássicos e contemporâneos que cativados pelo mesmo intento - o de estreitar os conceitos de experiência formativa a partir da arte - versam sobre a educação, a arte e a estética e por fim as oportunidades que emergem desse encadeamento que podem deslocar o ser humano do lugar comum abrindo possibilidades que geram transformações nas suas vidas. Desse modo, a pesquisa analisa textos da autora Nadja Hermann que tratam sobre a relação experiência estética e ética e que serviram como base para o diálogo com outros autores, tais como Nietzsche, Schiller e Gadamer. Além disso, a pesquisa parte da análise do que é experiência e quais seriam os seus limites com o estudo de Bondía pontuando os limiares entre experiência e antiexperiência, dando assim embasamento para o diálogo entre autores que sugerem que as artes são experiências que contribuem fundamentalmente para formação humana. Enquanto sociedade, somos influenciados pelo reforço da lógica de domínio da natureza baseada pelo interesse econômico e determinada pelo uso razão como justificativa de progresso. Contexto no qual, a educação foi permeada pela relação mercadológica que sustenta as relações sociais e não permite encontrar espaço para o desenvolvimento da formação humana baseada no sensível, isso se traduz na redução ao mero treinamento para capacitação de competências e habilidades para o mercado de trabalho. A pesquisa passa pela compreensão de que a arte como experiência formativa, sobretudo o teatro, pode ser um excelente meio para revermos nossa consciência moral que é formada pela educação em diferentes espaços além da escola. O teatro está relacionado à perspectiva de possibilitar uma experiência formativa e, por consequência, incentivar uma postura ética que viabiliza a construção de uma sociedade justa. A dissertação, então, é de que a experiência estética, alinhada aos processos de formação, é capaz de modificar estruturas vigentes na nossa sociedade que não foram capazes de acabar ou diminuir as barbáries que degradam a vida humana, nesse sentido, as mudanças se dão no âmbito da ética.

Palavras-chave: Experiência Estética. Arte. Teatro. Formação. Ética

ABSTRACT

This research investigates questions related to the aesthetic experience, art and the formation of the subjects. In this way, this study intends to broaden and aggregate the repertoire regarding all of interlacing that can arise from the aesthetic experience. With this, relations are created on education field, art and theater as a formative experience. The research dialogues with classical and contemporary authors who are captivated by the same intent - to narrow the concepts of formative experience from art - and aims to education, art and aesthetics and finally the possibilities that emerge from this chain that move the human being from the common place opening possibilities to lead transformations in their lives. In this way, the research analyzes texts of the author Nadja Hermann that deal with the relation aesthetic experience and ethics and that served as base for the dialogue with other authors indicated in its texts, for example we have: Nietzsche who thought a new philosophy, of its metaphysical condition and including a reassessment of the sensitive character, his thesis is that art, especially music, contributes to a renewal of the senses. Nietzsche was looking forward to connect the sensitive (affections) and the thought (reason). Similarly, Schiller understands art as a power to avoid barbarism and elevates the theater as a strong driver of this power from its fundamental notion that theater would bring society's possibilities to analyze and revise its moral structures that influence the state and consequently the Justice. Therefore, the research starts from the analysis of what is experience with Larrosa's study that punctuates the limit between experience and anti-experience and thus we follow up the authors who suggest that the arts are experiences that contribute fundamentally to human formation. As a society we are influenced by the reinforcement of logic domain of nature based on economic interest and determined by reason use as justification of progress, context in which education was permeated by the market relationship that sustains social relations and does not allow finding space for the development of human-based training in the sensitive, this translates into the reduction to the mere training to qualify skills and skills for the labor market . The research is base on the understanding that art as a formative experience, above all, theater can be an excellent way to revise our moral conscience that is formed by education in different spaces beyond the school. The theater is related to the perspective of enabling a formative experience and, consequently, to encourage an ethical stance that makes possible the construction of a just society. The dissertation, then, is that aesthetic experience, aligned with the processes of formation, is capable of modifying current structures in our society that have not been able to end or diminish the barbarities that degrade human life, in that sense, changes take place in the field of ethics.

Keywords: Experience- Aesthetics. Art. Theater. Formation. Ethic

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

NEELIC - Núcleo de Estudos e Experimentação da Linguagem Cênica

OMS - Organização Mundial da saúde

PT - Partido dos Trabalhadores

SUMÁRIO

1 ATO I: INTRODUÇÃO	11
1.1 MEMORIAL: A Experiência no NEELIC e o tema desta dissertação	12
1.2 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	14
2. ATO II: MAS AFINAL O QUE É EXPERIÊNCIA?	20
2.1 A ANTIEXPERIÊNCIA OU O QUE NÃO É EXPERIÊNCIA	22
2.2 A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO	24
3. ATO III: A ARTE COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA	40
3.1 A ARTE PARA GADAMER.....	42
3.2 NIETZSCHE E A ARTE.....	46
3.3 FRIEDRICH SCHILLER E A ARTE EDUCADORA.....	54
4. ATO IV: O TEATRO COMO EXPERIÊNCIA FORMATIVA: A ÉTICA E A RELAÇÃO COM A ESTÉTICA.....	61
4.1 O TEATRO PARA SCHILLER.....	68
4.2 O TEATRO DE BOAL	73
ATO FINAL: A TÍTULO DE CONCLUSÃO.....	78
REFERÊNCIAS	85

1 ATO I: INTRODUÇÃO

Essa pesquisa intenciona ampliar o repertório a respeito dos entrelaçamentos que podem surgir a partir da experiência estética no âmbito da educação. A reflexão se dá no terreno da arte, denotando sua relevância na formação de sujeitos. No percurso da escrita, um olhar mais dedicado ao teatro se faz presente. O desenvolvimento ético de um sujeito se potencializa em seu encontro com a arte e, neste sentido, o presente estudo baliza fontes de conhecimento sobre as temáticas que se descortinam do título desta investigação.

O aprofundamento desse tema emerge de meu percurso de vida, pois, ao entrelaçar escolhas profissionais realizadas em campos próximos, mas diferentes, como a filosofia, a educação e o teatro, compreendi que o contato com a arte e a reflexão sobre ela representam importantes possibilidades de estudo. Essa percepção provém da observação de que a dimensão ética pode ser desenvolvida também, e de modo fundamental, pela experiência estética.

Ressalto, neste contexto, que o estudo que agora apresento foi desenvolvido à luz do pensamento de Nadja Hermann¹ e suas importantes contribuições para os campos da educação e filosofia em temas que envolvem ética, estética e educação. Filósofa e professora, Nadja Hermann escreveu vários livros e ensaios respeito dos temas de seu interesse, que englobam, ainda, a questão da experiência estética. O contato com sua literatura enriqueceu meu estudo. A oportunidade de estudar seus textos ampliou minha compreensão quanto à importância de valorizar os autores próximos a nós e de colaborar na projeção de um legado relevante de estudos que possa servir de inspiração para pesquisas de pessoas que observam na temática escolhida um ponto importante para uma mudança no fazer pedagógico.

Foi a partir das contribuições da autora no decorrer da escritura deste texto que pude delinear meus estudos. A professora é uma notória pesquisadora de Gadamer, Nietzsche e Schiller e esses autores passaram, conseqüentemente, a compor minha pesquisa e conceder a necessária sustentação à afirmação de que a arte é parte fundamental da vida humana e da experiência de constituição do sujeito.

Os capítulos que se seguem foram redigidos a partir do desassossego que me animou para este estudo e que consiste na percepção de que a arte, inserida em um contexto educacional, resulta, ao mesmo tempo, em uma abertura para o desenvolvimento ético-

¹Obras consultadas da autora: *Ética e Estética: A relação quase esquecida* (2005), *Autocriação e Horizonte Comum: Ensaio sobre a educação ético-estética* (2010), *Diálogo e Educação* (2014), *Ética e Estética: Outra Sensibilidade* (2014).

estético. Tal observação abre portas a possibilidades de mudanças no agir dos sujeitos que, tocados por uma experiência, se permitam sensibilizar.

1.1 MEMORIAL: A EXPERIÊNCIA NO NEELIC E O TEMA DESTA DISSERTAÇÃO

Ao iniciar meu percurso no NEELIC, o grupo contabilizava quatro anos de trajetória. Hoje, com quinze anos completos, podemos afirmar que a história do NEELIC está inserida na história do teatro de Porto Alegre. O grau de significância atingido pela companhia na cena local foi o estímulo fundamental ao desenvolvimento deste estudo. Desde 2003, o grupo atua na capital gaúcha através de espetáculos e projetos, como também da oferta de cursos de teatro e oficinas de atuação cênica. Desde seu surgimento, tem um notório reconhecimento pela qualidade de seus cursos e pela sua identidade estética que vem sendo aprimorada a cada ano, visto que seus integrantes buscam o constante aperfeiçoamento nas áreas da arte e educação. Muitas pessoas já passaram pela Escola do NEELIC. Algumas se tornaram profissionais que atuam no mercado artístico de Porto Alegre, São Paulo e Rio de Janeiro, enquanto outras, que buscaram o teatro como meio de desenvolvimento pessoal, seguem outras profissões, mas todas compartilharam do desenvolvimento estético e de momentos de convívio com o coletivo.

O NEELIC tem reconhecimento na cena local e se fortaleceu gradativamente, na contramão das políticas atuais de desmantelamento da arte e educação. Este fato consolida a ideia de que fazer teatro também é um ato político de luta e resistência. Os grupos e artistas de teatro atualmente ativos no Rio Grande do Sul seguem na luta pela ocupação de espaços públicos, mais verbas para produções de espetáculos e, sobretudo, por garantir público. “Devido à postura que escolhemos e reunidas todas as nossas ações, desenvolvemos um trabalho de relevância social na cena gaúcha, como já o observou, por exemplo, o crítico teatral Antônio Hohlfeldt², em sua coluna no jornal do comércio, veículo de grande circulação em Porto Alegre” (PESSOA, 2012, p.29).

Todas essas questões sócio-político-culturais são tratadas de forma aberta e transparente com os alunos, de modo que a Escola busca constantemente a compreensão de que sua metodologia está intrinsecamente ligada à estética do grupo. Assim, o corpo discente, via de regra, tem bastante facilidade de conceder retornos e impressões ao NEELIC através do

² “A continuidade do Neelic, aliás, bem como o cadastramento dos visitantes, espetáculo, após espetáculo, tem trazido este resultado positivo para o grupo. Assim, por todos esses motivos, enquanto boa parte dos grupos locais e nacionais mais se preocupa com espetáculos leves e de puro divertimento o grupo Neelic, sem abrir mão da alegria e da risada, propõe algumas reflexões ainda oportunas e candentes” (HOHLFELDT, 2011)

diálogo com seus professores. Foi desta maneira que percebi, na relação com os alunos, durante os anos de minha trajetória junto ao grupo que, quando um estudante se dá conta de mudanças que ocorrem em seu comportamento e sua vida cotidiana após ter dado início às aulas de teatro, notamos que são consequências de sua disponibilidade de abertura aos aprendizados que surgem da relação estabelecida no cotidiano das aulas. Tais aspectos são relevantes dado que enriquecem a sala de ensaio e fortalecem os vínculos no convívio com os demais. Todavia, não devemos menosprezar outras importantes facetas que fazem parte da mesma questão, como os conflitos surgidos exatamente no aprofundamento dos vínculos. Os atritos comumente emergem do estímulo à liberdade de expressão: nem sempre a relação com as singularidades e pluralidades que o ambiente possibilita consegue ser suportada por todos. No entanto, como os profissionais do grupo dedicam máxima atenção a esta questão há muitos anos, na grande maioria dos casos, o desfecho de cada situação ocorre de forma harmoniosa, com uma fala respeitosa do professor na situação específica, que, com cuidado, consegue administrar e solucionar mesmo situações muito difíceis.

Diversos alunos que passaram pela Escola de Teatro do NEELIC ressaltam uma importante questão: a ética que emerge de forma natural e atrelada ao trabalho. Eles percebem e reconhecem o cuidado da instituição com essa dimensão tanto na equipe profissional quanto nas relações que se estabelecem com os demais colegas de ensaio. Pude observar, em diálogo com alunos, o reconhecimento desse espaço onde participam de cursos atuam como parte importante em seu desenvolvimento emocional e intelectual. Ainda, ao citarem a existência e importância da requisição do outro, reconhecem, de forma espontânea, que nessa aprendizagem a relação com os outros é parte fundamental do trabalho.

Durante a trajetória de atuação da Escola de Teatro do NEELIC, observou-se que a necessidade de dar vazão às emoções é um forte impulsionador na busca por aprender teatro. No cotidiano, as “máscaras sociais” e o condicionamento do corpo são elementos que provocam uma sensação de engessamento nas pessoas. Os jogos teatrais, o processo criativo e as interações com os demais colegas possibilitam que o processo de sensibilização se dê a partir do engajamento psicofísico, estruturado na compreensão de que a aprendizagem teatral é um processo que não depende de nenhum tipo de dom, ou seja, todas as pessoas são capazes, se dispostas, a participarem de uma aula de teatro.

As observações que desenvolvi durante os anos percorridos com o NEELIC levaram à percepção de que a formação na sala de ensaio, que é um espaço de convívio coletivo, emerge de aprendizados relacionados tanto ao aprofundamento de valores (ética), quanto ao desenvolvimento técnico. Ressalto, aqui, que essa composição se dá no encontro das

singularidades e das pluralidades dos sujeitos que ensaiam juntos. Logo, cabe salientar ainda que o NEELIC, a cada curso ministrado, intenciona apontar aos alunos que, além de uma formação técnica em teatro, é ofertado um contexto de aprendizagens que leva em consideração não somente a cena, mas sim um conjunto de valores que se pretende demonstrar e solidificar por meio da arte da atuação e é esperado que saibam que fazem parte desse contexto.

As percepções e reflexões que emergem de tais aprendizados são resultantes de sensações provenientes das emoções e pensamentos de cada participante desse composto de relações humanas que o teatro proporciona. Como também participei desses processos de aprendizagem, quando ainda inserida em meu período formativo, me identifico com as narrativas dos alunos que frequentam a Escola. Ministro oficinas de teatro na Escola do NEELIC desde 2009 e fui aluna na mesma instituição anteriormente. Também sou vinculada como atriz no grupo e já exerci diversas funções, nos âmbitos da produção cultural e da coordenação pedagógica, o que me permite observar e acolher com bastante proximidade os alunos da Escola e, ainda, acompanhar suas trajetórias.

Esse “olhar de dentro” me oportunizou desenvolver a pesquisa geradora deste estudo que ora apresento, de forma privilegiada, pois a experiência estética é, hoje, parte fundamental do meu trabalho. Isto significa dizer que o texto que aqui resulta não consiste somente em uma análise de conceitos e práticas distantes de mim. É neste ponto que minha pesquisa demonstra valor que ultrapassa a seara das exigências institucionais ou mesmo o desejo de dissertar sobre uma temática, seja ela qual for. O estudo que aqui se desenvolve compreende algo que vivencio e que me dá o suporte para balizar uma escrita ancorada na experiência das minhas emoções, do meu aprendizado e na afirmação que renovo diariamente de que a arte possibilita a abertura para o outro, e que isto se insere no âmbito da ética de modo basililar.

1.2 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O capítulo, denominado *Mas, afinal, o que é experiência?* apresenta fundamentos teóricos que promovem reflexões que aqui interessam. Bondía foi uma importante referência no contexto deste capítulo, visto que, com auxílio de seus pensamentos teóricos, pude desenvolver a questão da experiência no âmbito desta pesquisa. Reconheço, neste capítulo, diferenças entre as noções de experiência e vivência, no sentido de que a experiência estética pode ser compreendida como um tipo de formação, pois auxilia na promoção e desenvolvimento do caráter do sujeito.

Ainda neste segmento do trabalho, aproximo pensamentos oriundos da reflexão proposta por Hermann (2005) desenvolvida a partir da percepção da autora, de que a educação atualmente não se ampara mais no âmbito religioso – o que traz abertura à possibilidade de ampliação de olhares sobre os processos pedagógicos. De acordo com Hermann, ainda que a orientação moral esteja permeada pelo que a professora indica ao leitor como a mais alta ideia de bem, hoje a pedagogia confronta-se com novas demandas de legitimidade.

Neste contexto, o capítulo aborda as exigências que requerem a reorganização do fazer pedagógico. Dessa maneira, busca interrogar quais são as situações emergentes nas sociedades atuais e como a educação escolar deixa, ainda que contra seus objetivos, lacunas nas aprendizagens e na formação ética dos sujeitos.

A reflexão teórica nesse trecho do estudo intenciona desvelar os problemas da educação atual, sobretudo no que tange ao viés mercadológico que a educação assumiu nos últimos anos e também identificar o quanto a educação se balizou ao longo dos últimos séculos pela razão, herança do período iluminista³. É importante destacar que tais apontamentos são críticas que sustentam esta pesquisa, e é justamente no tocante aos processos de sensibilização dos sujeitos que os autores aqui apresentados defendem outros tipos de formação, seus decorrentes desdobramentos e o que podem atingir.

É fundamental destacar, contudo, que a educação escolar ainda é um espaço importante de aprendizagens, de encontros e de pluralidade. Por isso, a crítica aqui acontece no sentido de apontar possíveis caminhos delineados por uma pedagogia que vise possibilitar experiências estéticas nas relações cotidianas.

Relevantes aspectos são destacados também a partir do encontro com reflexões propostas pela filósofa Márcia Tiburi. Os pensamentos teóricos dessa autora se tornam referências em DIÁLOGO/EDUCAÇÃO⁴. Ainda uma vez mais ressaltando a importância da experiência estética na formação humana, trago a ideia desenvolvida por Tiburi, de “contra-educação” que apresento também no capítulo, como uma alternativa para o entendimento tradicional de educação.

Sabemos, ao considerarmos o aspecto histórico, que pensar a ética na formação humana não é, em si, uma novidade. Na Grécia Antiga, por exemplo, formadores já intencionavam educar para desenvolver o que entendiam por bons cidadãos. A ética era, já ali, um ponto importante na formação dos sujeitos. Por isso, ainda que este estudo dialogue com

³ O iluminismo (*Aufklärung*) pretendeu um processo de autodeterminação consciente que atingiria sua plenitude na história da humanidade, através do qual o homem conduziria livremente seu próprio destino (HERMANN, 2005, p.17).

⁴ Livro escrito com a também autora Nadja Hermann- Editora Senac-São Paulo, 2014.

autores contemporâneos, aproximo, em diversos momentos, compreensões clássicas. Neste capítulo, portanto, estabeleço uma aproximação com o conceito de Paideia, que, em síntese, significava uma formação que visa o bem para a *Polis*.

Autor de relevância que também apresento neste capítulo pela valiosa indicação da professora Nadja Hermann, Gert Biesta, aborda as questões da aprendizagem e da educação escolar, também criticando a relação mercadológica que a educação atual estabelece no campo social. A noção de responsabilidade trabalhada por Biesta e abordada neste capítulo evidencia que a educação não é somente socialização, pois não se trata de uma simples inserção do indivíduo em uma ordem preexistente.

Um aspecto importante que, entendo, deve ser apresentado já neste campo, é que a pesquisa não se desenvolve se colocando contra a razão ou a racionalidade: o texto segue com várias críticas à apologia à razão que permeia a educação; no entanto, se trata de abordar essa faceta de forma crítica no que se refere à superioridade da razão face às emoções ou aos processos de sensibilização dos sujeitos, cerne de um sistema educacional que privilegia as ciências exatas, a matemática e a lógica. Neste sentido, o que Biesta destaca como ponto importante é compreendermos o papel da educação e, mais especificamente, do educador como encarregado desses seres que devem ser desenvolvidos para serem responsáveis em um mundo de pluralidade e diferença. Ainda, o autor menciona a questão da emancipação individual, que segue um curso desde a infância até chegar à vida adulta: para ele, devemos enxergar que não há emancipação individual sem a emancipação social.

O foco do capítulo não consiste na abordagem à questão dos espaços de aprendizagem. Assim mesmo, emerge, ainda nesse capítulo, um olhar à tradição da formação na educação, dado que os autores indicam que espaços de formação e aprendizagem não existem somente dentro da escola. O capítulo reconhece a relevância da educação escolar, contudo, pois no decorrer do último capítulo se evidencia o contraponto em relação aos espaços de formação. Afinal, a pesquisa se desenvolve a partir de reflexões sobre o ensino de teatro como outro espaço de formação possível para a relação ético-estética dos sujeitos e isto será ainda mais valorizado no capítulo final.

A análise se firmou no conceito de experiência estética; tendo sido orientada por reflexões a respeito da ética. A questão problematizadora da pesquisa, que se funda na compreensão da experiência estética como importante contribuinte à dimensão ética dos sujeitos, segue um trilhar através de capítulos que refletem, ainda, sobre as ambiguidades da educação escolar. As origens desta problemática residem nas dificuldades de coexistência entre sujeitos que, marcados pela pluralidade, sofrem, como premissa básica de um sistema,

da necessidade de se organizarem dentro da inflexibilidade de normas e padrões a serem seguidos. Tais preceitos, valem destacar, constantemente desconsideram ou mesmo desconhecem a vastidão das inúmeras possibilidades de correlacionar as dimensões estética e ética como modo de lidar com a diversidade presente em um corpo discente.

A investigação sobre experiência estética foi o elemento norteador, que atendeu ao propósito de concatenar um estudo sobre a ética e o desenvolvimento do refinamento estético dos sujeitos à especificidade do ponto de partida, o qual consistiu na reflexão sobre aqueles que buscam, através do teatro, uma forma de dar vazão às suas emoções, senso estético e contemplação.

Nesse capítulo, teço uma aproximação entre dois autores que nos ajudam a perceber a arte como base para uma educação estética: Schiller e Nietzsche. Desenvolvo, a partir do legado destes autores, reflexões bastante conceituais sobre experiência estética.

Friedrich Nietzsche (1844-1900) apresenta uma visão de mundo diferente do que a tradição filosófica trazia até o momento em que desenvolveu suas compreensões teóricas. O filósofo inaugura em seu campo de atuação um novo pensamento, como podemos perceber nas palavras que se seguem, de Hermann: “Estes filósofos pensaram aquilo que ainda não é compreendido, lançando novas luzes sobre a questão do outro que se encontrava limitado pela fundamentação racional da ética” (HERMANN, 2014, p. 63). Ainda de acordo com Hermann (2014) nesta perspectiva, nem todo o nosso conhecimento pode ser produzido somente pela razão, visto que o conhecimento pode abarcar outros acessos instintivos. É no rompimento do caráter abstrato da ética, que foi tradição da filosofia, que se abre a possibilidade de novos estudos sobre o comportamento humano.

A autora destaca também, em suas reflexões, que a experiência estética é parte fundamental dos estudos sobre estética, pois indica a possibilidade de acesso ao outro e isto revela, por consequência, a alteridade. Já em Schiller vemos que a educação estética é um caminho para nos livrarmos dos esfacelamentos e do declínio espiritual, pois a arte favorece nossa sensibilização.

Por fim, vale destacar, ainda, que este estudo sustenta a ideia de que a experiência estética é um caminho de entrelaçamento entre educação e ética. Assim, o último capítulo, descreve o teatro como experiência formativa e concede destaque a esta arte como experiência que potencializa processos de aprendizagem visto que, por acontecer no aqui-agora, depende de todos os envolvidos para se concretizar. Autores de teatro têm importância basilar em diversas experiências formativas. O reconhecimento desta relevância se dá, aqui, na medida

em que a discussão que estrutura esta pesquisa se refere a uma formação que possa conduzir a relações entre sujeitos mais potentes eticamente.

Esta reflexão teve início há alguns anos, quando comecei a me desenvolver profissionalmente junto ao grupo NEELIC – Núcleo de Estudos e Experimentação da Linguagem Cênica, como atriz e professora de teatro. Neste sentido, incluo a arte da atuação como elemento que desenvolve identidade, promove senso crítico e de reflexão da realidade. Trata-se de um capítulo estruturado a partir da reflexão oriunda de diálogos em entrevistas estabelecidas com alunos que, embora não apareçam aqui de forma explícita, norteiam todo o pensamento deste estudo, como também, na minha própria trajetória teatral.

Como consequência de minha formação no teatro, apresento, ainda, a ideia de que esta arte também pode desenvolver os sujeitos pela via emocional. A aprendizagem em teatro solicita a união entre emocional e cognitivo para que o sujeito possa compreender as ações no mundo – as suas e as dos outros – e, assim, expandir seu desenvolvimento artístico. Novamente, neste ponto, abordo Schiller que confere ao texto o embasamento necessário para a afirmação de que, a partir de tais relações apresentadas, é que a ética se torna um valor prático, ou seja, ela acontece sem que haja uma preocupação sobre os modos de como ensinar e ética, mas, sim, no reconhecimento de que, por meio dos jogos teatrais e da encenação, ela poderá acontecer como um elemento resultante da experiência.

Pelo ângulo escolhido, é possível compreender que o propósito de dissertar sobre essa temática é o de entusiasmar a área educativa sobre um desdobramento pertinente aos processos de sensibilização de sujeitos, os quais, ao avistarem a relação entre ética e estética, serão oportunizados com a possibilidade de conseguirem perceber transformações significativas no próprio agir. É necessário notar, no entanto, que a experiência estética pode se dar através de muitos caminhos: o teatro, aqui mencionado, consiste em um deles, mas não de forma restritiva. Afinal, o vasto campo de todas as artes provoca experiências que podem sensibilizar sujeitos.

Desse modo, é importante mencionar que esse estudo traz conceitos e reflexões sobre a experiência estética e a arte como possibilidade de entendimento e desenvolvimento de sujeitos em espaços educativos, que vão além do ensino de atuação – no caso específico do contato com o teatro. O exemplo do contato com esta arte específica vale, aqui, visto que possibilita uma análise que também é enriquecedora: aquela que promove a percepção de que diversas camadas da relação com a arte poderão ser geradoras de experiência.

Um dos pontos de relevância deste estudo consiste na abordagem e explanação de que os sujeitos, quando tocados por uma experiência que os sensibiliza, podem criar vínculos que

reportam ao entendimento do que é alteridade. No caso específico do teatro, que aqui tomo como exemplo, podemos afirmar que se trata de uma arte que não se concretiza sem a presença do outro. Assim, percebemos de modo efetivo que é na relação com o outro que os sujeitos se constituem, dado que no teatro isso se revela explicitamente: é uma arte que se manifesta com, no mínimo, um ator e um espectador. Neste estudo, os conceitos de alteridade e relação com o outro se desenvolvem principalmente no capítulo que aborda formação, experiência estética e ética.

Sabe-se que o teatro, às vezes, é visto meramente como um meio de levar entretenimento ao povo. No entanto, não cessam pesquisas que além de compreender o teatro enquanto arte que promove desenvolvimento cultural e sociopolítico, é pensado como uma dimensão do saber que pode ir além do plano da intelectualidade, da razão humana, e firmar territórios na experiência dos sentidos, por exemplo. O ensino de teatro abre caminho para o desenvolvimento do aluno como um sujeito que tem na experiência do processo cênico uma oportunidade de transformar seu caráter, ampliar seu conhecimento e experienciar outros modos de se relacionar com o mundo.

Portanto, é nesse contexto que se inserem as pesquisas nas áreas da arte e da educação. O espectador e a cena, ou seja, o espetáculo finalizado, embora provocadores muito importantes, não são os elementos mais importantes, quando se trata de aprendizagem no teatro. Na perspectiva de educar através dessa arte cênica, o aluno-atuador converte-se em protagonista do saber, imerso em um processo que não visa resultado formal e sim amplitude de experiência.

2 ATO II: MAS AFINAL O QUE É EXPERIÊNCIA?

Segundo Bondía (2002), a experiência⁵ é algo que nos afeta de algum modo e produz efeitos. Ela deixa algumas marcas, vestígios. É, ainda, relacionar-se com algo. O sujeito da experiência é o que está aberto, é o que recebe aquilo que permite o acontecimento. O sujeito da experiência é, sobretudo, uma espécie de espaço onde têm lugar os acontecimentos. Em virtude disso, o sujeito da experiência é aquele que está acessível e se dispõe, pois a abertura é essencial para que se dê a experiência.

Ao desenvolver suas reflexões, o autor utiliza o termo “*ex-posto*” para se referir ao sujeito da experiência: este que, com todos os riscos da vulnerabilidade, se expõe ao desconhecido, ao contrário daquele que se impõe, põe ou propõe que não é capaz de se conduzir em experiência, pois, em sua rigidez, não se permite atravessar por ela. Como Bondía (2002) sugere, o sujeito da experiência tem algo de mágico, de deslumbrante e encantador, pois, para este que permite se expor e atravessar por um caminho, no qual nada o precede, tudo é novo, perigoso e impreciso. É neste contexto que encontra a ocasião para colocar-se à prova.

A palavra experiência tem o *ex* de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o *ex* de existência. O sentido linguístico nos possibilita compreender a experiência como uma forma única, dinâmica e imprecisa de existir (BONDÍA, 2002, p. 25). O autor encontra, em Heidegger, importantes reverberações de seus pensamentos: [...] “Fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança, que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma” [...] (HEIDEGGER, 1987, p.143).

A partir das palavras acima, aqui escolhidas para o desenvolvimento de nossa problematização, Bondía (2002) retoma o que o filósofo alemão ilustrou ao observar que o sujeito da experiência é um sujeito maleável, complacente, compreensivo. Isto significa dizer que é o contrário daquele que, incapaz da experiência, é “firme, forte, impávido, inatingível, erguido, anestesiado, apático, autodeterminado, definido por seu poder”, por seu saber e por sua vontade (BONDÍA, 2002, p. 25). A partir desses expostos, podemos, então, relacionar a experiência e sua capacidade de formar, visto que ela viabiliza uma transformação. Assim, se

⁵ A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar, experimentar. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-europeia é *per*, ideia de travessia e secundariamente ideia de prova. Em grego há vários derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: *perô*, atravessar, *pera*. Mais além; *peraô*, passar através, *perairô*: ir até o fim; *peras*: limite (BONDÍA, 2002, p. 25).

faz possível começarmos a compreender que o sujeito da experiência é o único autor de sua transformação.

Atualmente, entramos em uma crise paradigmática, como apontam Lago e Vani (2015) pois os ideais da educação e o racionalismo clássico, onde a certeza se baliza na razão, foram lançados no desafio que emerge diante da pluralidade de valores. Assim, a própria razão assume novas perspectivas ou novos modos de pensar. Neste sentido, é por conta da pluralidade sinalizada que se valida o estreitar de laços entre estética e formação, segundo o autor. Para ele, a experiência estética se constitui de forma significativa na formação humana, possibilitando “tensionar” o próprio conceito de formação. Nessa perspectiva, a experiência estética se liberta da lógica racionalista. Com isso, pode se deslocar de um determinismo que é enfatizado pelo discurso científico e possibilitar novos encadeamentos.

A reflexão desenvolvida por Lago e Vani (2015) se relaciona àquela que encontramos em Gadamer, autor que percebeu, em seu tempo, desafios oriundos do empobrecimento da experiência face à ruptura da metafísica e defendeu que a relação entre a estética e a formação seria uma via capaz de enfrentar tais desafios. Observamos, em Gadamer, que o conceito de verdade se estabelece a partir dos conhecimentos representados pela ciência físico-matemática. Assim, é a ciência aquela que nos fornece o conhecimento; portanto, a experiência fica subordinada à razão.

Compreendemos, a partir do acesso ao legado de Gadamer, que o âmbito limitado da noção de experiência objetivada decorre, assim, da própria concepção de ciência moderna, bem como da justificação filosófica dos conceitos de conhecimento e verdade. Todavia, atender à necessidade de alargar a compreensão tradicional do conceito de experiência, no intuito de pensar outros tipos de experiência nos quais se anuncia uma verdade que não pode ser testada e verificada pelo aparato metodológico da ciência, constitui o objetivo visado pela hermenêutica filosófica de Gadamer, como observa o autor Silva Jr (SILVA JR, 2005, p. 71).

Ainda de acordo com Silva Jr, Gadamer propõe um repensar da tradição metódico-conceitual da experiência, o que significaria ultrapassar o primado transcendental da consciência em que Kant encerrara a possibilidade humana da verdade permitindo à consciência moderna o reconhecimento de seus próprios limites (SILVA JR, 2005, p. 71).

Dessa maneira, investigar o conceito de experiência em aliança com o pensamento de autores como Lago e Vani, Gadamer e Silva Jr. é transcender a perspectiva que limita a experiência a um campo que pretende exclusivamente verificar resultados. Compreendemos, aqui, que limitar a experiência é reduzi-la a uma simplificação: a experiência seria apenas

aquela que, produzida no laboratório, se converte em resultados das hipóteses levantadas pelos cientistas.

Em oposição a essa simplificação, a experiência proposta pela hermenêutica se apresenta contrariando a lógica da redução, pois indaga os resultados da ciência e o domínio da consciência. Sem essas certezas, então, a consciência encontra-se agora confrontada com a finitude das experiências.

2.1 A ANTIEXPERIÊNCIA OU O QUE NÃO É EXPERIÊNCIA

O que se costuma pensar sobre educação, no âmbito mais comum, está inserido em uma relação entre ciência e técnica ou entre teoria e prática. Para Bondía (2002) na primeira relação, quem trabalha com educação busca desenvolver seu fazer pedagógico visando estender o saber que foi produzido pelos cientistas. Na segunda relação, os profissionais da educação abordam uma perspectiva mais crítica, reflexiva e, sobretudo, mais política.

O autor aponta, no entanto, para outra possibilidade, que denominou como mais existencial e mais estética: Bondía sugere que pensemos a educação como um par: experiência/sentido. Ao elucidar o sentido que tais palavras produzem, ele justifica seu pensamento afirmando que “elas criam realidades e às vezes funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (BONDÍA, 2002, p. 21).

Compreendemos, assim, que a palavra experiência, na educação, pode nos deslocar do lugar comum, indicado anteriormente: aquele definido ou por uma relação com a técnica ou por uma relação de cunho mais político. Para dar continuidade à explanação de suas ideias, o autor esclarece o sentido que a palavra experiência possui em vários idiomas. Com isso, pretende discorrer sua teoria a respeito do que seja e do que não seja experiência. Como exemplo, menciona que, em espanhol significa “o que nos passa” e em português é sinônimo da expressão “o que nos acontece”, ou seja, para ele, “a experiência é o que nos passa, nos acontece, o que nos toca, não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”, simplesmente, sem envolvimento do sujeito (BONDÍA, 2002, p. 21).

Podemos perceber, desse modo, que a experiência não se trata de algo equivalente àquilo que simplesmente vivenciamos no cotidiano: a experiência é excepcional. Em sua reflexão teórica, o autor lista alguns elementos que não considera como experiências, dentro do sentido que está buscando. Dentre eles, destaco os seguintes:

- a) O *excesso de informação*: a informação é quase o contrário da experiência. Destacadamente, podemos afirmar, com o autor, que a informação não deixa lugar para a experiência. Bondía (2002) salienta, ainda, que passa a denominar esse aspecto como *antiexperiência*. Isso se dá porque o sujeito que é obcecado por informação está preocupado com a quantidade de “saber”. No entanto, esse saber não é o saber de sabedoria e sim, significa estar informado. Assim, experiência e informação devem ser separadas. Para melhor exemplificar: quando conhecemos algo, logo se pode dizer que temos uma nova informação. A respeito disso, temos a leitura de um livro, ou a realização de uma viagem, ou de uma visita para lugares antes desconhecidos. Porém, se nada nos aconteceu ou nos tocou, não pode ser qualificado como experiência.
- b) O tripé *conhecimento, aprendizagem e informação*: atrelar conhecimento com estar informado ou, mesmo, bem informado, é um equívoco. Sabemos que há uma relação que sugere que aprender significa obter informação. No entanto, uma sociedade que pauta o conhecimento no acúmulo de informação torna a experiência impossível. A busca por informação frequente também leva um sujeito a opinar constantemente. Esse conjunto de informações/opiniões, retira a capacidade da experiência. Como efeito disso, o sujeito que opina amparando-se nas informações é também um sujeito que reverbera o senso comum, torna sua opinião pública, apenas. Por consequência, a soma desses sujeitos forma um coletivo que é manipulado pelos aparatos tecnológicos da informação.
- c) O *tempo* ou a falta dele: Bondía reconhece que somos submetidos a estímulos constantes e passageiros. Os objetos se tornam obsoletos com extrema rapidez; há sempre algo de novo para nos excitar. Essa acelerada velocidade e a efemeridade de tudo “impedem a conexão significativa entre os acontecimentos” (BONDÍA, 2002, p. 23). O resultado dessa lógica atravessa a educação, ou seja, os sujeitos passam mais e mais tempo em formação, como nunca antes na história. Além disso, todos necessitam estar constantemente “atualizados” ou “reciclados”, tanto os alunos quanto os próprios professores. Então, o tempo se torna mercadoria. O “mercado pedagógico” oferta, assim, uma multiplicidade de acesso a conteúdos e atividades curriculares ou extracurriculares que aceleram o tempo e o tornam curto, de tal modo que, com profundidade, nada acontece ao sujeito. Da mesma forma, o excesso de trabalho suga o tempo que seria necessário para possibilitar que algo aconteça, ou seja, a própria experiência.

2.2 A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO

A aprendizagem humana, segundo Paviani (2016) deve ser entendida como um processo complexo de construção e reconstrução permanente de significados que são consequências da participação ativa do sujeito nos contextos sociais nos quais são desenvolvidas as práticas culturais. Desse modo, para o autor, todo projeto educacional é essencialmente moral.

É preciso destacar que, nessa relação, que de forma alguma constitui via de sentido único nos encontramos no outro, ou seja, sem o outro não podemos ser constituídos. A educação e a moralidade estão enraizadas e fazem parte de uma mesma essência. Isto significa dizer que o cerne do processo educacional se dá sob o ponto de vista ético. Vale lembrar, neste contexto, que a relação entre ética e educação ultrapassa os espaços físicos ou as estruturas curriculares dentro de projetos pedagógicos. Diferentemente, os professores e os alunos abarcam experiências variadas, que produzem efeitos nessa relação. Por conseguinte, tais comportamentos podem fazer emergir transformações nas estruturas e que se inserem e na própria constituição dos sujeitos envolvidos.

No entanto, não é possível medir, supor ou prever as possíveis transformações suscitadas nessa relação. Cabe afirmar, mesmo assim, que o processo de aprendizagem é o terreno fértil para fazer brotar elementos que compõem uma moralidade. Por isso, um projeto educativo pode ir além do pragmatismo que muitas vezes é imposto em espaços escolares.

O ato educativo requer levar em consideração as consequências morais da relação que se estabelece entre os sujeitos que se encontram em espaços diversos de aprendizagem. A complexidade dessa relação faz parte de um movimento dialético, ou seja, solicita a contraposição de ideias, a mutualidade a dinamicidade que ultrapassa os limites de uma explicação pragmática, conclusa e temporal. Quem traz a público tais ideias é Paviani (2016) que, por conseguinte, conclui que, se as teorias de aprendizagens fossem concretas, teríamos teorias suficientes para entender o ser humano.

No entanto, toda a diversidade que se inclui nesse contexto presume a dimensão ética. A educação promete, por finalidade, ser uma possibilidade de ascensão social. Isso é resultado de uma visão ética a respeito de sujeitos que se descobrem no processo educativo e podem, portanto, conquistar uma mobilidade social, cultural e econômica. Neste sentido, podemos afirmar que a educação parte de uma ação que envolve, ao mesmo tempo, interesses e necessidades. Desse panorama, busca-se enxergar tanto as questões que são sociais, quanto as

que são individuais. Afinal, por trás dos coletivos sempre estão os indivíduos, que, permeados por uma cultura, salientam suas necessidades e interesses.

Sabemos que a efetiva educação é responsável pela justiça social. É preciso ter claro que isso é um objetivo, pois as escolhas de procedimentos metodológicos, didático-pedagógicos nesse processo, serão responsáveis por nortear a promessa que visa justiça. Mas, ainda, no sistema educacional escolar, estamos atrelados a aspectos da racionalidade instrumental, que impedem ou diminuem outros valores e possibilidades da educação. Com efeito, todo o processo de aprendizagem tem um papel formador para o desenvolvimento de sujeitos éticos capazes de pensar e promover a justiça social. Podemos notar que educar o caráter não é tarefa fácil, todavia, as sociedades contemporâneas necessitam ser mais democráticas e colaborativas; e a racionalidade instrumental não tem dado conta dessa demanda.

Neste contexto, podemos afirmar que o equívoco da educação escolar no mundo atual está em profissionalizar os sujeitos suprimindo o eu, os interesses e as necessidades que decorrem das subjetividades nas emoções humanas que dão um sentido contemplativo para a existência. Como consequência dessa supressão, os valores morais ficam situados numa abstração, em teorias sem ação.

Dessa forma, a aprendizagem passa a ser uma reprodução de conteúdos, ou seja, a repetição de um repertório que visa atender demandas mercadológicas e recriar sujeitos idênticos. Isso faz com que esses sujeitos se entendam no coletivo como pessoas que estão em competição constante, e, por consequência, o outro aqui se torna mais um número na matemática da concorrência.

O ato de educar reúne um conjunto de pessoas que se encontram a fim de buscar alternativas para uma sociedade melhor. Esse é o objetivo mais autêntico da educação e, portanto, a educação não se faz somente dentro dos espaços escolares. Outros espaços de formação têm um papel igualmente importante no planejamento e organização de tal intento, para que ele seja alcançado. Faz parte do ato de educar o compromisso com a sociedade, ou seja, o ato pedagógico se compromete com isso.

Atualmente, é necessário elencar novas virtudes e dar um passo adiante é mais do que necessário, dada a pluralidade já sinalizada, que estrutura nossos dias. Ter abertura para o outro e ir além de tolerar o outro, preparar sujeitos para serem justos é uma ação pedagógica urgente. É cruel responsabilizar o sujeito sozinho, por exemplo, por ser bem ou malsucedido (dentro daquilo que se compreende por sucesso no meio em que se insere): há de se

compreender que somos sujeitos em um coletivo. O bem-estar social depende da compreensão de que o sentido de educar vai muito além de uma formação tecnicista.

A ética permeia a educação com intuito de alargar o conhecimento e contribuir para o que se espera de um processo de aprendizagem que eduque o sujeito de forma integral, sempre levando em conta que somos seres de convívio coletivo. A criatividade é a possibilidade de construir algo novo. No entendimento dessa afirmação, vale lembrar, aqui, que o teatro, arte que motiva a pesquisa que originou este estudo, é uma área essencialmente criativa.

Um dos pontos primeiros para se falar em ética emerge da questão fundamental que se constitui de saber o que é melhor para si e para os outros. Hermann (2014) indica que essa dificuldade surge na ação pedagógica, pois o educador é também o mediador de alguém de intenciona desenvolver suas capacidades. A autora explica, neste contexto, que a ética se difere da metafísica, no sentido em que a ética se encontra no campo da ação em um fluxo constante no qual o outro é tanto similar quanto diferente. Em suas palavras, temos que:

A distinção entre o eu e o outro, entre o próprio e o estranho não se reduz a uma oposição entre termos, mas implica uma fenomenologia e uma hermenêutica que configure a experiência do outro como algo que acontece, capaz de reconhecer o aparecimento do estranho dentro do próprio eu, devido ao caráter intrassubjetivo e intracultural do outro. O outro já está interiorizado no eu, é uma espécie de duplo de mim mesmo (HERMANN, 2014, p.6).

Nesse sentido, a ação pedagógica infere uma relação de poder porque interfere sobre o outro⁶ e tem responsabilidade sobre as inclinações de valores que conduzem esse processo. Neste âmbito, está incluída, por consequência, a dimensão das relações com o outro. Hermann (2014) afirma que, atualmente, um dos pontos mais importantes a ser observado nas reflexões sobre educação é a questão da inclusão do outro, ou seja, do alargamento da consideração ao outro.

Neste âmbito, a percepção para o outro não se reduz ao objeto de dever e, sim, demanda uma abertura para a recepção de suas peculiaridades e diferenças. Por isso, não se restringe a um conjunto de normas e não se organiza apenas no cognitivo, mas, pelo contrário, abrange a sensibilidade e as emoções e, além disso, se entrelaça com a criatividade e a corporeidade. Para Hermann (2014) a questão do outro atinge a educação principalmente porque as normas e valores morais encontram obstáculos por dificuldades de incluir tudo

⁶ Etimologicamente, o termo *outro* Provém do grego $\alpha\lambda\lambda\omicron\tau\omicron\varsigma$ e do latim *alteritas*. Costuma ser empregado como equivalente a alteridade, *que* significa constituir-se como outro (HERMANN, 2014, p.27).

aquilo que está às margens das regularidades. Por isso, encontramos dificuldades em pensar em regras universais que, ao mesmo tempo, abarquem as singularidades do outro.

Para avançarmos em nossa reflexão, lembremos que, tradicionalmente, ética e estética são conceitos compreendidos separadamente. Hermann (2014) nos demonstra, no entanto, que é possível abarcarmos as duas esferas no que a autora denomina de *uma razão alargada*. Dessa maneira, pretende estimular um movimento de abertura que permita a flexibilidade entre as esferas da ética e da estética.

Vale destacar, neste contexto, que a estética é capaz de nos tornar sensíveis na relação com o outro, inferindo assim em um dos nossos objetivos enquanto mediadores de conhecimento artístico. Na tradição da cultura ocidental, o outro é sempre um estranho, alheio a mim, diferente do eu. Esse estranhamento ocasiona um distanciamento que realça a indiferença, e, com isso, as emoções ficam reprimidas. Traçar um caminho que leve ao rompimento desse distanciamento é um empenho do trabalho pedagógico que visa criar condições para orientar os processos educativos nos laboratórios de aprendizagem durante o processo de criação cênica, dentre outros.

Ainda segundo Hermann (2014) “a compreensão contemporânea da arte não se restringe apenas a uma teorização da arte”. Neste sentido, podemos observar que o cotidiano nos revela possibilidades fabulosas no terreno da relação entre a capacidade de apreensão da realidade e a conseqüente abertura à atividade criadora e espontânea. Afirmar que a arte também educa, ou melhor, que a experiência estética nos possibilita o acesso ao outro, é, assim, uma grande contribuição para educação, pois a razão sozinha não dá conta de sensibilizar, de oportunizar e mediar as emoções.

A arte é capaz de representar as experiências, trazendo uma provocação. Ela nos permite vermos e entendermos aquilo que nos é posto e traz uma verdade consigo: a possibilidade de descobrirmos outros modos de ser e de ver o outro dentro da sua própria realidade. Tendo-se em vista isso, podemos perceber que, por conseguinte, ocorre a promoção de um deslocamento do eu para o entendimento do outro. Assim, é oportunizada uma experiência que reconhece as diferenças como legítimas formas de viver, considerando outros modos de contemplar o mundo. Na contramão deste raciocínio que busca ampliar olhares sobre o desenvolvimento pedagógico, a educação formal, ao valorizar a racionalização, engessa as estruturas curriculares, dificultando o aprendizado da ética, que por sua vez, oferece suporte às diretrizes que exige uma educação cidadã dos sujeitos.

Em um panorama como esse que acaba de ser mencionado, a ética vira um conteúdo abstrato, distante e por vezes sem sentido, dificultando a possibilidade de um professor mediar

o conhecimento por meio, por exemplo, da experiência estética. A perturbação gerada por tais tensionamentos é uma forma de desacomodação; e a influência da arte atinge o ponto crucial dessa relação, que visa ser transformadora. Uma abordagem como essa se faz relevante no mundo contemporâneo, visto que, grande parte das sociedades atuais, cada vez mais complexas e plurais, exigem sujeitos capazes de saber se relacionar com os outros. Assim, o ser criativo e crítico está mais aberto para o outro, sendo capaz de vivenciar o sentido da alteridade.

Na educação, essa flexibilização é parte fundamental de um exame da abertura para o outro, no qual o vínculo dos sujeitos com a educação possa ser permeado por uma ética de inclusão do outro a partir da sensibilização. Assim, se trata, aqui, de um olhar à educação que leva em consideração não apenas os sistemas lógicos e operacionais da razão, mas inclui a ética como dimensão igualmente importante.

Reafirmo que as possibilidades da experiência estética, especialmente a capacidade de ruptura com a ordem habitual, o convite à interpretação e o desvelamento dos aspectos até então desconsiderados pela tradição racionalista, são decisivas para nos colocar em condição de perceber o outro e de refinar nosso juízo moral (HERMANN, 2014, p. 122).

Hermann (2014) defende, ainda, que as emoções partem de uma sensibilidade e que não podem ser obtidas por meio da cognição, mas que são apreendidas pelo sentido estético, ou seja, pela experiência estética. Sabemos que as emoções são parte fundamental da constituição do comportamento humano e, conseqüentemente, afetam, muitas vezes, ações e tomada de decisões, em âmbitos e graduações diversas. Portanto, a união entre ética e experiência estética passa a ser compreendida como essencial para uma educação que sensibilize e possibilite atingir a dimensão ética.

A razão, sozinha, não garante um projeto ético para a humanidade. Em nome da razão, muitas barbáries foram cometidas no mundo moderno: a exemplo disso, podemos facilmente mencionar a ocorrência de duas grandes guerras mundiais devastadoras. A tentativa de excluir o plano sensível da vida em sociedade pode ser compreendida como uma forma de reprimir os sujeitos. Em nome disso, é preciso expor as possibilidades de abertura que a experiência proporciona a fim de que possamos nos sensibilizar e tornar receptivos às diferenças e àquilo que consideramos estranho ou que não reconhecemos, inicialmente, pelo viés da alteridade (HERMANN, 2014, p.123).

Em sua reflexão, Hermann aponta para uma oportunidade educativa com o propósito de uma nova sensibilidade. Nos termos aplicados pela autora, uma sensibilidade aguçada é

capaz de fornecer condições para encadear as orientações normativas e, além disso, poder reinventá-las, considerando-as particulares dos sujeitos.

Durante muito tempo, a educação esteve sob o domínio da igreja e encontrava seu alicerce moral na religião. A modernidade desvinculou a educação dos valores morais da igreja, no entanto, não atingiu as expectativas que a razão prometia. Para Hermann (2014) a tradição racionalista reprimiu as exigências que seriam capazes de responder à questão do outro. Este contexto racionalista se deve ao fato de que a mencionada repressão causou uma condição em que as emoções e sentimentos foram considerados inferiores ao campo do intelecto. Reconhecer, atualmente, que essa herança na nossa cultura recai sobre a educação, é também a possibilidade de experimentarmos um fazer pedagógico diferente.

A ética evidencia o caráter de dualidade presente na contradição das decisões que tomamos frente às situações que permeiam nosso cotidiano. Educar para o sensível é perceber na estética seu valor nesse contexto: para além do entretenimento e do belo, passa a ser consequência da experiência estética a presença da dimensão ética nas relações estabelecidas pelo sujeito com seu entorno.

A ética tem presença basilar na estrutura social ocidental e, desde a Grécia Antiga, ela está atrelada à educação. Nesse período, o grande projeto grego era o de educar para que as pessoas se tornassem éticas. A *Paideia*⁷ é o conceito que melhor define o pensamento da época: a questão da educação para os gregos era de como estabelecer nas pessoas um hábito que as tornasse éticas, conforme os interesses da sociedade

A própria educação no mundo ocidental tem sua inauguração com o exercício grego do filosofar. Os sofistas já questionavam como deveríamos viver; e é na educação que encontram a resposta para melhor educar os cidadãos, pois já tinham consciência dos problemas humanos.

Platão (427 a.C - 348 a.C.), em oposição aos sofistas, observa que a ética ou a virtude não pode ser ensinada. Nesse sentido, o saber da ética não se aprende como se fosse um saber técnico – para os gregos, *tékhnē*. Mas é um saber cujo fim deve ser aplicado em nossas ações em situações das quais devemos pensar e escolher como agir. Portanto, se trata de saber escolher o que é bom e justo e, ainda da nossa capacidade de compreender o que faz bem e não prejudica os outros (HERMANN, 2014, p.58).

⁷ A *Paideia* pode ser entendida como a prática educativa e sua elevação para um agir corretamente, assim a *Paideia* aristotélica tinha um cunho fundamentalmente baseado no agir, na ação, ou seja, a racionalidade a serviço da prática. Por isso, as escolhas são ponderadas e devem ser feitas a luz, do que for mais apropriado (HERMANN, 2014).

Platão e Aristóteles (384 a.C - 322 a.C.) inauguram no mundo ocidental a razão como fonte de conhecimentos e a educação como forma de aperfeiçoar a *polis* grega. A educação seria, assim, movida pelo *logos*, palavra que pode ser traduzida como a razão ou a Paideia dos gregos, que está no uso da razão para o bem social.

Em sua reflexão teórica, Hermann (2014) retoma os grandes clássicos gregos e, ao trazê-los em sua escrita, promove ao leitor a percepção de que o esfacelamento da educação como a compreendemos atualmente se dá originalmente na cultura excludente da nossa sociedade, que, diferentemente do que acontecia no mundo grego, não se preocupa com o bem social, e, por conseguinte, não concebe todas as possibilidades do poder emancipatório que a educação permite.

O papel que a educação deve assumir nesse contexto apontado por Hermann direciona para a busca por atingir novas possibilidades, pois necessita provocar a capacidade humana de se orientar por projetos que levem em consideração o respeito e a responsabilidade, os quais são, em conjunto, o suporte básico para uma sociedade multicultural e plural. Com esse propósito, a educação deve ser pautada no aprofundamento do aspecto ético. Quando se compartilha experiências e se respeita os sujeitos nas suas individualidades, é possível que se encontre espaço para uma educação comprometida com a ética.

Para avançarmos na discussão até aqui desenvolvida, podemos observar que, para Biesta (2013) os educadores, tanto no passado quanto no presente, se respaldam na ideia emancipatória que a educação declara. O autor nos lembra da existência de uma tradição que ressalta a noção de que a emancipação é um segmento individual, que se dá ao longo da vida, em uma transição entre infância e vida adulta, da dependência para independência, da heteronomia para autonomia.

No entanto, o próprio autor reforça que, já os educadores críticos nos ajudaram a ver que não há emancipação individual sem emancipação social (BIESTA, 2013, p.30). De qualquer forma, as duas tradições estão estreitamente ligadas ao pensamento iluminista, que busca compreender a emancipação por meio racional, centralizando a ideia de que a racionalidade é a essência do ser humano. Por isso, a tradição na educação visa alcançar uma autonomia racional.

Todavia, Biesta (2013) afirma que, no momento atual, se percebe que não há uma única racionalidade, mas que existem muitas. Então, a cognição e o conhecimento são apenas um modo de se relacionar com o mundo natural e social; e isso não significa ser o melhor ou mais relevante. De acordo com as palavras do próprio autor, “não é necessariamente o mais frutífero, importante ou libertador”. As sucessivas crises que presenciamos no âmbito político

e ecológico são indícios de que essa visão de educação já expirou. Para Biesta, a pergunta que devemos fazer é sobre como podemos reagir responsabilmente ao que e a quem é o outro, e como podemos viver pacificamente com o que em quem é o outro (BIESTA, 2013, p.31).

Por outro lado, uma crítica que se faz à educação atualmente é sobre sua precarização, que é tão exposta. Porém, pouco se faz para que mudanças significativas ocorram nos processos de formação. Temos ainda muitos jovens, crianças e adultos que, mesmo tendo passado pela escola, não desenvolveram as competências para leitura e para a escrita, além de outras habilidades necessárias para um desenvolvimento autônomo, emancipatório e ético. Tais condições são observadas como necessárias visto que "quando a educação se esvazia de sua exigência ética, da liberdade de autocriação, ela se torna disponível para diferentes usos, associados aos processos de transformação da sociedade" (HERMANN, 2014, p. 17).

Como mencionado, ocorre um simplismo da educação quando ela descumpra seu papel de exigência ética e possibilidade da crítica. Logo, em um contexto como esse, a educação se reduz a cumprir um papel no mercado em que a demanda requer apenas competências e técnicas que se separam da formação humana. Uma vez que o mercado se inclina para uma educação pautada em competência e habilidade, apenas, os sujeitos estarão inseridos em uma lógica de competição e isso que resulta em estar mais bem preparado para o mercado de empregos. Assim, a defesa de uma educação pautada na sensibilidade dos sujeitos é o desafio para aqueles que pretendem colaborar com uma formação de caráter crítico.

Como aponta Biesta (2013) pode-se perceber uma ascensão do conceito de aprendizagem ao mesmo tempo em que há o declínio do conceito de educação. Neste contexto, o caráter mercadológico da educação se estabelece, ou seja, a lógica do consumidor ou usuário. Então, a educação passa a ser considerada um serviço, e, com isso, passa ser tratada como mercadoria. Podemos nos perguntar quais são os impactos desse novo discurso que pretende fazer equivaler o termo educação com a ideia de aprendizagem e que busca servir à lógica do mercado econômico. Encontraremos em Biesta a reflexão da resposta na própria pergunta, pois esta diz respeito ao fato da educação servir ao mercado e, com isso, as instituições são vistas como provedoras. Isto quer dizer que professores e instituições devem se adaptar ao consumidor e satisfazer suas imposições.

Hermann (2014) aponta, sobre esse tema, que associar a educação ao sistema mercadológico carrega o risco do "empobrecimento da experiência formativa" e, por conta disso, recai na mediocrização da vida. Em vista disso, a educação solicita mais do que competências técnicas: ela necessita romper com essa relação de servir apenas ao mercado de empregos. Visto que essa demanda não é fácil e nem simples, já que, justamente, seria a

própria educação a responsável por desenvolver um pensamento crítico que poderia levar a romper com a lógica mercadológica, percebemos que é necessário buscar alternativas para experiências formativas que possam dar conta desse espaço que a formação não tem conseguido preencher.

É problemático pensar na educação apenas como transação econômica, segundo Biesta (2013) este processo de satisfação do cliente é controverso, visto que compreende mal o papel do educando e do professor. É função do profissional da educação definir as necessidades do ato pedagógico, dado que boa parte de seu desempenho reside na perspectiva de que é isso que distingue o professor do vendedor, cuja tarefa é entregar mercadoria ao cliente, apenas. Como exposto no texto do autor, verifica-se a fragilidade de uma educação voltada para o mercado, que não leva em consideração outros valores, como ética, e não se preocupa em possibilitar experiências significativas para o ser humano, visando relacionar, por exemplo, a estética como um saber importante para tocar a dimensão ética dos sujeitos.

Para avançarmos na reflexão aqui proposta, aponto alguns aspectos desenvolvidos por Márcia Tiburi e Nadja Hermann (2014), com o propósito de elucidar questões sobre a aproximação entre ética e estética, autora destaca que, no texto *Educação após Auschwitz* (1967), Adorno reflete sobre a necessária aproximação da educação com as áreas da sociologia e da política. Essa proposta de aproximação entre tais áreas, distintas e próximas ao mesmo tempo, aponta para o fato observado por Tiburi e Hermann, de que é papel da educação preparar para uma formação sensível e racional.

Por isso, a educação precisa estar concentrada em compreender o que proporciona às pessoas. O texto mencionado acima nos faz questionar sobre como circunstâncias como o nazismo e o ódio penetram tão fortemente nas nossas sociedades, o que se verifica até mesmo nos dias atuais. Seria papel da educação a capacidade de compreender esses fatores e evitá-los.

Biesta (2013) ainda destaca que, se a educação for pensada apenas para satisfazer clientes, ou que as necessidades são predefinidas pelo “aprendente”, estamos igualmente comprometidos com essa problemática, já que essa situação sugere que as únicas “aprendizagens” que podem ser propostas neste cenário são aquelas que inferem diretamente no âmbito técnico. Por isso, questões relevantes como conteúdo e objetivos da educação são impossíveis de serem recomendadas, visto que, nestas circunstâncias, as respostas devem atender às necessidades dos “aprendentes”, os quais, por sua vez, estão em um mercado que, em sua estrutura, já direciona as aspirações desses “aprendentes”. Um quesito importante ressaltado por Biesta neste contexto é que neste mercado, que intenciona atrair clientes, a

aprendizagem deve ser pintada como “fácil, atraente, emocionante e muitas outras coisas mais” (BIESTA, 2013, p. 42). E acrescenta que a mensagem que está embutida neste conceito é o de que “você não precisa de nenhuma experiência”.

Para Biesta, no entanto, a questão importante a se destacar é que, tanto o conteúdo quanto os objetivos da aprendizagem, devem ser consideradas importantes, da mesma forma que ter compreensão do que se quer e do que se precisa já é, em si mesmo, uma experiência elementar de aprendizagem. Por isso, estas questões também devem ser vistas como questões sociais e interpessoais e não meramente questões individuais. Indagações sobre quem somos e quem desejamos nos tornar mediante à educação, mesmo que seja de cunho mais individual, são sempre questões sobre nossas relações com os outros e sobre nosso lugar no tecido social (BIESTA, 2013, p. 42). Para o autor, “[e]ngajar-se em aprender sempre acarreta o risco de que a aprendizagem possa ter um impacto sobre você, de que a aprendizagem possa mudá-lo. Isso significa que a educação só começa quando o aprendente está disposto a correr um risco” (BIESTA, 2013, p. 45).

Por essa razão, podemos retomar uma questão fundamental apontada por Tiburi e Hermann (2014) a de que uma educação ética que leva em consideração o respeito ao outro deve estar interligada num processo que é de respeito ao outro na formação das pessoas. É difícil pensar, no entanto, que isso ocorra nos sistemas educacionais, sejam públicos ou privados.

O fascismo, que é a face mais cruel do ódio, está permeado na nossa cultura e a educação faz parte dela. O problema é que a educação não é a prioridade política do Brasil e, então, sofreremos as consequências sociais de uma formação que não leva em consideração o respeito aos outros, o que recai numa crise ética. Mergulhadas em uma crise de valores morais, as sociedades modernas têm como consequência o fato de que é inevitável que a educação “sofra” as implicações do que se pode chamar de uma crise ética. A educação tem um papel fundamental na formação humana, no entanto, está em meio a um vazio de significados e, por conseguinte, de tudo o que se refere à formação do caráter e à formação global de sujeitos éticos, que deveriam ser estimulados a desenvolverem condições de viver de forma autônoma.

Podemos nos perguntar, nesse contexto, qual o sentido da educação e da formação das pessoas se este não consiste em estimulá-las à autocrítica e à sensibilização, tendo em vista o convívio em sociedade e a preocupação com a superação de violências, barbáries e desigualdades sociais. Esse é o questionamento ético que a educação deveria avistar ao formar pessoas, afinal de contas, a educação é um meio que abre possibilidades de nos tornarmos

sensíveis aos fatos da vida que, inicialmente, impedem a emancipação, a reflexão crítica e a superação de desigualdades.

Para Hermann (2014) é preciso apostar em outra possibilidade de educar, que não aquela que se despreocupa do âmbito ético. A educação conduz nossos modos de ser, ou seja, nossa ética. Mesmo que não seja possível ter certeza de resultados objetivos imediatos, isso não é motivo para que a prática pedagógica não crie caminhos alternativos que orientem as pessoas ao convívio plural e possa desenvolver múltiplos fatores que permitam a autocriação. O “*eros pedagógico*” é como Hermann denomina a vontade de mudança na educação com a disposição de envolver novas ideias e isso só é possível quando há reconhecimento do valor social da educação. É esse desejo que nos leva a semear a imaginação. O contrário disso é uma educação que está voltada aos interesses mercadológicos que aos poucos leva a consequências nefastas.

Tiburi e Hermann (2014) levantam outro aspecto muito importante que aqui nos auxilia a pensar sobre a formação das pessoas: é o que ela denominou no livro *Diálogo Educação*, escrito com a professora Nadja Hermann, de “contraeducação”. Trata-se de um conceito novo que busca nomear uma ideia de contracultura da educação vigente. Isso implica em desmanchar as opiniões sobressalentes, avistando outra possibilidade de educar. Mesmo que a “contraeducação” seja um desmonte de discursos e práticas, ela é também discurso e prática, porém, defrontando-se com os modelos atuais de educação.

Outro aspecto, igualmente importante que Tiburi e Hermann apontam é o de que a educação não se faz só na escola. Para a “contraeducação”, a escola seria apenas um espaço, dentre outros possíveis. A autora lembra que, na época em que não havia escolas, as pessoas se educavam em casa e quem não está na escola, segue sendo educado em outros lugares, no contexto da vida.

Contudo, vale ressaltar que esta pesquisa não intenciona somente criticar a educação escolar ou destacar que outros espaços de formação podem ser melhores para educação. Mas, é importante mencionar que a formação escolar tem deixado lacunas e que as aprendizagens se dão em diversos espaços.

Hermann (2014) explica, também, que é necessário provocar as pessoas a fim de que elas percebam outros modos de ver o mundo. Nesse sentido, a educação promove um projeto e oferece alternativas. A forma como cada pessoa irá perceber, a partir de suas próprias experiências, é que consiste em algo subjetivo e parte da experiência individual de cada um. A autora ainda complementa destacando que, no Brasil, para muitos, a escola é o único espaço de formação no qual aquele sujeito terá oportunidade de vivenciar. E é neste espaço que há

uma brecha para desenvolver a “contraeducação”, e, assim, com um teor crítico de formação e cultura, oportunizar um saber ético.

As escolas são palco de inúmeras discussões, movimentos estudantis e espaços de lazer e cultura, mesmo com toda precariedade já conhecida. Porém, quando se fala em educação, devemos incluir também neste entendimento outros espaços educativos como centros culturais, cursos livres, instituições que promovem aprendizagem e que ultrapassam a sala de aula.

De forma semelhante, Hermann (2014) indica que, na relação dialética entre subjetividade e objetividade em que situações culturais e sociais produzem efeitos na interação com o ambiente, se instaura uma dinâmica própria. Portanto, a sociedade inteira educa, a vida educa, e nesse interminável processo de aprendizagens, podemos propor alternativas de mundo e recriar a nós mesmos (HERMANN, 2014, p. 46).

É sempre oportuno lembrar que muitos de nossos equívocos ocorrem por associarmos a educação apenas a transmissão de cultura científica (que é fundamental, mas não exclusiva e minimizarmos os aspectos interativos. Toda sociedade educa e é um aligeiramento grosseiro considerar que só a escola o fará. (HERMANN, 2014, p.76).

Relações que neste estudo se estabelecem têm consonância com ideias apontadas por Tiburi e Hermann (2014) quando apontam que, no complexo sistema da educação, é preciso entrelaçar esse âmbito com a ética, e, contudo, isso é um grande desafio. Um dos aspectos deste desafio é o intento de superar o mercantilismo na educação e poder desenvolver uma prática em que ensinar e aprender ética possa se dar desde os primeiros passos na escola.

Vale lembrar que esse mercantilismo carrega outras questões importantes numa escala mais ampla. Segundo Biesta, uma delas trata da contrariedade do mercado frente a intentos como o de Tiburi e Hermann, que manipula o que pretende a fim de assegurar seu próprio futuro, que "priva-nos da oportunidade de ter uma voz democrática na renovação educacional da sociedade" (BIESTA, 2013, p. 43).

É importante ressaltar, aqui, que a ética não deve ser considerada um simples conteúdo a ser ensinado (TIBURI; HERMANN, 2014, p. 54). Ela é reflexão sobre a ação. Para estar dotado dessa capacidade reflexiva que critica falsos discursos do sistema, a autora entende como necessário fomentar a educação estética. Nesse sentido, a arte/educação, que é um movimento muito importante, não parece ser suficiente. Emerge daí a relevância de trabalhar a sensibilidade e a percepção de crianças, jovens e adultos.

Permeiar essa sensibilidade a fim de tornar sujeitos éticos àqueles que tiveram experiências estéticas é também conduzir para essas reflexões mais profundas que a ética

solicita. Entender que a estética não é só a arte, mas, as possibilidades múltiplas de sensibilizar, como o cinema, a literatura, a internet e os meios de comunicação. Compreender que a estética e a sensibilização não tratam apenas da obra de arte, mas, que fazem parte de uma relação com o mundo quando nos sentimos profundamente tocados por algo.

A responsabilidade ética é parte do caráter construtivo do educar, em um cenário complexo onde as pessoas tendem a crer que a educação se dará naturalmente que a escola educa e que a família educa a complexidade que requer pensar na responsabilidade de educar fica de lado por conta dessa “naturalização” do ato de educar como bem elucidam Tiburi e Hermann (2014).

Quando ancoramos a ética relacionada à estética devemos levar em conta os caminhos a trilhar no universo do sensível e compreender o que é este sensível. O sensível é um termo que se origina no grego e significa *aesthesis*, que significa sensação, sensibilidade, percepção pelos sentidos ou conhecimentos sensível-sensorial (HERMANN, 2014, p. 84).

Dessa maneira, o termo estética não se limita apenas ao estudo do que é belo ou o que é arte, mas se alarga na perspectiva da sensibilidade. Durante o século XVIII o estudo da estética se resumia a ideia de estudos da arte e do belo e isso foi uma característica de um desenvolvimento cultural da época.

Hermann (2014) destaca nas palavras da filósofa Chantal Mailard que a estética se liga a possibilidade de apreender a realidade por meio da sensibilização e provoca uma animação para a criatividade, sendo assim o sujeito está profundamente inserido na plenitude da vida.

A estética tem capacidade de provocar a partir dos nossos sentidos e possibilita uma ampliação das relações com o mundo e segundo a autora, inclusive com a ética. Para Hermann a estética tem uma finalidade aberta que abre um caminho para percebemos aquilo que não pode ser apreendido de modo exclusivamente racional.

A sensibilidade não isenta a racionalidade, ela atua no nosso racional e cognição, ou seja, não é uma aversão ou o contrário da racionalidade. Como cita Hermann amplia nossa capacidade de argumentação, possibilita ver novas dimensões dos problemas e refina nossa relação com o mundo.

O empobrecimento cultural, segundo Hermann (2014), é resultado da falta de compreensão do brasileiro a respeito das responsabilidades sociais e individuais que a formação ou a experiência formativa deveriam promover, sobretudo, no âmbito escolar. A educação está sendo fraudada quando se reduz a educação a uma prática utilitarista e técnica.

Há ainda de se pensar na formação dos próprios professores se desejamos educar para sensibilizar. A formação docente assumiu hoje uma dimensão estritamente técnica, reduzida a

uma ação didática e instrumental, a ponto de confundirmos as novas tecnologias da informação com qualidade educativa (HERMAN, 2014, p.106).

Essa situação nos revela equívocos numa educação que não promove a sensibilização e sublinha a complexidade de um sistema educacional que ainda se caracteriza por priorizar uma educação tecnicista.

Tiburi e Hermann (2014) ressaltam que a ação é necessária e o campo da ação é também o campo da ética. É por conta dessa tão necessária ação que é preciso unir a ética e a política a fim de impulsionar as exigências que a formação solicita. E ainda o empobrecimento cultural como citado anteriormente significa também o empobrecimento da experiência.

É imperativo voltarmos a atenção para a ética como sendo base do sistema educacional e especialmente pensarmos na sua contribuição para uma sociedade mais justa para tanto é necessário apostar na formação de alunos e professores como ponto crucial desse sistema.

Com o propósito de alcançar uma formação que eduque para a sensível e consequentemente para a ética a educação tem que se desvencilhar do seu domínio exclusivo de modelo científico, "o adequado trabalho pedagógico não é definido por procedimentos técnicos" (HERMANN, 2014, p.116).

Por isso, demanda um diálogo entre as explicações acerca do mundo e sensibilidade para escolher o que é mais adequado em cada contexto para formar outros sujeitos. Hermann (2014) alega que quem compreende o enraizamento ético, cultural, estético, social e epistemológico da educação diretamente observa que a educação não é meramente ensinar.

Nesse sentido Hermann menciona o desapeço de muitos anos com as relações entre filosofia, educação e cultura para limitar especificamente uma educação científica o que segundo a autora "cortou os laços com a discussão sobre o sentido da vida humana" (HERMANN, 2014, p. 150). Também a autora retoma o pensamento gadameriano a respeito da hermenêutica filosófica que declara a importância de pensar e conhecer a vida prática que não se restringe apenas a lógica, mas refere-se a um saber que examina outros saberes e que se permite perguntar por outras experiências tais como a experiência estética, por exemplo. Para Hermann é a partir daí que podemos reinterpretar o processo educativo.

Segundo Hermann (2010) há um equívoco quando se pensa que a dimensão ética do sujeito está pautada apenas na racionalidade excluindo, assim o sensível como parte desse conhecimento. A autora aponta para a seguinte elucidação:

A experiência estética na medida em que abala nossas convicções comuns e suspende a normalidade das certezas justificadas – é reivindicada para uma ampliação da compreensão ética da educação, um modo de trazer novos elementos para o juízo moral, como alternativa à reflexão ética exclusivamente racional. Tais experiências de libertação da subjetividade cumprem um papel formativo do eu. (HERMANN, 2010, p. 17)

Portanto, a ética não exclui a imaginação e a sensibilidade como fatores relevantes na construção social, estética e educadora dos sujeitos. É então na articulação da ética e da estética que a educação produz um efeito formativo do eu. Nessa perspectiva a estética visa contribuir com a educação no seu caráter moral, pois a ética é percebida nas representações da estética e denuncia valores morais da vida cotidiana.

A tensão que a arte propõe ao expor tais valores morais, em que são pertinentes ao pensamento e aprendizagem humanos, como uma abertura para o diferente, o estranhamento e as indagações que surgem desse diálogo com o outro que vê, percebe e reflete diante daquilo que se traduz na arte.

Pensando a formação educacional e pedagógica que conhecemos entende-se, que a estrutura da escola sublinha a importância da racionalidade, das competências e do mérito consequentemente. As subjetividades, a mediação das emoções e a contemplação estética são aprendizagens esquecidas nesse formato educativo que vem se moldando nas últimas décadas.

Ao pensar formação é interessante imaginar que a formação também atende ao critério de formação ou educação para a cidadania, papel esse que a escola declara ser fundamental na educação formal. Para educar um cidadão não se pode apenas restringir-se ao uso da razão, segundo Hermann:

Por muito tempo, a razão ateu-se na busca de algo seguro e estável, queria suplantar a própria vida, através da sistematização, do universal, da esquematização. Esse procedimento expulsa a diversidade, a singularidade e a diferença em favor do princípio da identidade, que se tornou o princípio por excelência da estruturação de nossa relação com o mundo. Esse teria sido nosso erro rebaixando o corpóreo (HERMANN, 2016, p. 346).

A ação pedagógica pode se dar na experiência estética, no momento em que um educador faz a mediação de um sujeito a fim de facilitar que esse sujeito desenvolva suas próprias capacidades, assim o educador conduz a mediação de valores. Ao unir a ética e a estética na mesma esfera de conhecimento sublinhamos uma possibilidade de relação com o outro. Dessa forma, as artes afirmam sua relevância na ação educativa, trazendo uma abertura para vivências como afirma Hermann: “que não se estruturam apenas pela dimensão cognitiva dada por orientações normativas; ao contrário, envolve a sensibilidade e as emoções, as forças vitais, a liberação da imaginação e da corporeidade”. (HERMANN, 2014, p. 24).

Para a educação é indispensável que a ética encontre respaldo na cultura emancipatória ocidental, com isso, a educação justifica-se em uma relação interdependente entre fundamentação teórica e a prática dos códigos morais. Contudo, esses princípios abstratos perdem sua eloquência por não se relacionarem mais com o mundo sensível é neste afastamento que o estético se impulsiona, pois possibilita a abertura de uma sensibilidade para o discernimento da moral ou das diversas morais.

3 ATO III: A ARTE COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

Neste capítulo realizo a aproximação entre: a arte, a experiência estética. Este capítulo pretende apoiar a pesquisa e balizar seus conceitos na formação educativa dos sujeitos. A experiência estética se estreita intimamente com a ética ampliando nossa sensibilidade para conviver em meio à pluralidade e abre caminho para trilhar a compreensão da realidade fora do campo da abstração, é no contato com o outro que se abre a possibilidade de uma tomada de consciência. O estético é norteador da vida moral, pois proporciona uma reflexão sobre as ações humanas.

As artes são processos que atingem essencialmente os seres humanos, sendo assim, dão sentido para as emoções. Segundo Barbosa (1998), as artes representam de forma simbólica características de uma sociedade. A arte tem seu valor no que confere possibilitar uma expressão dos sentidos que de outra forma não poderia ser transmitida, como por exemplo: a linguagem discursiva a ou a científica, para Barbosa, a história, a antropologia, a sociologia etc. sozinhas não dão conta das diferenças culturais.

Então a arte passa a ser um importante instrumento de identidade, pois possibilita senso crítico, imaginação e percepção da realidade como consequência dessa reflexão, também, se mobiliza para mudar a realidade. Isso condiz com o sentimento de pertencimento com o lugar onde os sujeitos se relacionam socialmente. Por isso, a apreciação da arte é uma forma de educar os sentidos, a arte é também uma forma de se desenvolver emocional e afetivamente, pois “A arte abre caminhos para a conscientização social, para a descoberta dos direitos, das obrigações de cada um” (BARBOSA, 2011).

É importante ressaltar, que a arte não é somente uma forma de se expressar aleatoriamente, compreender os aspectos reflexivos e substanciais que a arte proporciona tem relação direta com a forma como o sujeito terá contato com a arte, ou seja, quem irá fazer essa mediação e como irá fazê-la e isso é tão importante quanto proporcionar o encontro entre a arte e o sujeito/educando/aluno/estudante. Dessa forma, a aprendizagem nas artes solicita o entrelaçamento, entre emocional e cognitivo, e assim fazer refletir sobre suas ações no mundo.

Kramer (2013), ao considerar o ato responsivo na dimensão humana revela que a arte tem uma responsabilidade substancial na vida, embora a arte e a vida não façam parte do

mesmo plano da realidade a ideia de responsabilidade que o autor nos apresenta indica o caráter formativo da arte como responsabilidade no coexistir.

Para Barbosa (2011) dizer que a arte torna as pessoas mais sensíveis é vazio de significado, pois este termo não ganha uma definição, apenas é comum a apresentar o sensível como parte da arte. Porém, o que importa neste contexto é que arte é capaz de desenvolver a cognição dentro de um processo de aprender. A autora cita uma pesquisa feita nos Estados Unidos em 1977 em que 10 alunos considerados os melhores em um período de dez anos tinham em comum uma característica: eles tinham feito ao menos dois cursos de arte em suas trajetórias pelas escolas.

Segundo Barbosa (2011) é necessário aprofundar as pesquisas que relacionam a arte e a aprendizagem, mas o que a autora menciona é que a arte viabiliza aos sujeitos estabelecer um comportamento que facilita a passagem do estado das ideias para o estado da comunicação. Dessa forma, os sujeitos elaboram conceitos e aprendem a comunicar tais conceitos. Por isso, esse processo se traduz na capacidade de ler e analisar o mundo em que vive. O artista no exercício de seu ofício faz isso, “seja para melhor se adequar ao mundo, para apontar problemas, propor soluções ou simplesmente para encantar, que é uma das formas de tirar você das mazelas do dia-a-dia” (BARBOSA, 2011)⁸.

Segundo Ana Mae Barbosa (2011), a arte influi diretamente na aprendizagem e leva as pessoas a estabelecerem uma mudança no comportamento mental e assim formular novos conceitos, estimula a comunicação e torna possível analisar, questionar e refletir sobre o mundo em que vive e, sobretudo ser mais inventivo. O ser artista é propor soluções, explorar novas capacidades e poder encontrar um espaço onde o erro é aprendizagem.

Neste segmento, a arte pode ser um grande impulsionador para o exercício da alteridade, a arte abre possibilidade de interrogar mediante questões da vida que podem e devem ser problematizadas. Se expor a uma obra de arte é muito mais do que estar apenas diante dela, é se deixar atravessar pelo acontecimento que estreia diante de nós, assim as transformações ocorrem em um processo dinâmico que é um misto de encantamento, estranhamento e descoberta. A arte transcende saberes científicos e nos desloca rumo ao enriquecimento que permite perceber o mundo nas suas formas variadas, a arte nos convida a refletir. Experiência significa participar do acontecimento e se dá de forma única, é totalmente pessoal.

⁸ Edição online da revista Caminhos para Conscientização sem número de página. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/caminhos-para-a-conscientizacao/>

Desse modo, o inacabado da arte, o não previsível faz compreender que não se pode modificá-la, a arte não é oposição, é ponto de partida do entendimento de que a experiência é sempre única. A arte solicita uma liberdade que dá vazão à imaginação, atende as emoções e desvela o modo de como fazemos o mundo. Por isso, a apreciação da arte é uma forma de educar os sentidos, a arte é também uma forma de se desenvolver emocional e afetivamente

Quando somos tocados visceralmente pelo inusitado, no qual a estética provoca, nos entrelaçamos, em uma experiência humana, tão somente humana, como fundamental. A estética uma vez que, é experienciada altera-se e consente enxergar o mundo e a relação com ele de uma forma singular. O que há de mais belo que se extrai dessa relação é que a experiência estética não é objetiva, conclusa e consciente, ela faz parte de um acontecer, de um *Devir* a obra de arte é capaz de modificar a realidade ou a percepção que temos dela, então a obra de arte sempre será a possibilidade, é algo que nos tira do habitual, do lugar comum e que causa um deslocamento.

Portanto, o súbito do momento é ultrapassado diante da obra de arte, de modo que captamos e assimilamos a experiência estética que vai além do momento presente ou seja, registra uma marca que se interioriza. Por isso, a estética não é simplesmente apresentação, forma, imagem, ela atravessa os sentidos fazendo um movimento que age no íntimo, nas sensações do sujeito e se relaciona com aquilo que é percebido. Logo o estético não é efeito da cognição e sim é a conexão que cerca os sentidos que leva o sujeito a incluir possibilidades que foram elaboradas na experiência.

3.1 A ARTE PARA GADAMER

Gadamer (1999) descreve que a vivência⁹ como fundamental para o panorama da arte. A obra de arte é compreendida como a realização da ilustração simbólica da vida, ou seja, a via da qual já se encontra da mesma forma toda a vivência. É por essa razão que ela mesma é definida como objeto da vivência estética. Na estética, isso resulta no que Gadamer denominou “arte vivencial” aparece como a verdadeira arte.

A experiência estética não é apenas uma espécie de vivência ao lado de outras, mas representa a forma de ser da própria vivência. Com a obra de arte, como tal, é um mundo para si, assim o vivenciado esteticamente, como vivência, distancia-se de todas as correlações com a realidade. Parece, por assim dizer, que a determinação da

⁹ Vimos anteriormente que Bondía pontua bem a diferença entre experiência e vivência. Gadamer não conceituou diferenças entre vivência e experiência, mas é possível compreender que o autor ao mencionar a vivência estética estreita uma relação que Bondía conceituou e diferenciou e para além disso insere o conceito de verdade.

obra de arte é a de se tornar uma vivência estética; ou seja, que arranque a um golpe aquele que a vive, do conjunto de sua vida, por força da obra de arte e que, não obstante, volte a referi-lo ao todo de sua existência. Na vivência da arte há presente uma pleora de significados que não somente pertence a este conteúdo específico ou a esse objeto, mas que, antes, representa o todo do sentido da vida. Uma vivência estética contém sempre a experiência de um todo infinito. E seu significado é infinito justamente porque não se conecta com outras coisas para a unidade de um processo aberto de experiência, já que representa o todo imediatamente. (GADAMER,1999, p.131)

O conceito da arte vivencial contém uma ambiguidade característica. A arte vivencial significa, em princípio e abertamente que a arte se origina da vivência e dela é expressão (GADAMER, 1999, p. 132). Porém, num sentido decorrente o conceito da arte vivencial é aplicado também para aquela arte que se remete à vivência estética. É inequívoco conceber que as duas se inter-relacionam. No que confronta o sentido da experiência como Gadamer propõe a experiência isenta as certezas pré-concebidas e se dá em um processo dinâmico que vai revelando a realidade e desvela o que nos falta confrontando a nós mesmos.

Ainda sob a luz do pensamento gadameriano, no que se refere à subjetividade e à intersubjetividade a obra de arte assim como o ser humano é um ser-aí com diferentes modos de ser. As experiências não são totalmente subjetivas ou objetivas, elas simplesmente são únicas. Nesse contexto, percebemos a experiência como ontológica o que seria uma teia de encontros entre seres-aí plural em um constante acontecer.

Como observado por Lago e Vani (2015) em seus estudos sobre Gadamer o desafio de articular a formação e a estética é o rompimento com a metafísica. O autor aponta que o aspecto como a experiência estética se relaciona com a formação se dá da seguinte forma: da experiência estética com a obra de arte e da experiência estética do encontro com outros seres humanos. Nesse sentido, é possível compreender que o jogo que surge desse encontro acontece o que denominamos de experiência (*Erfahrung*) e então para além de ser algo tão somente vivenciado passa a ser algo apreendido, logo julgamos como experiência estética.

Para Gadamer (1999) a arte é como o ponto de partida para o entendimento de verdade. A arte é uma forma de saber que implica diretamente na questão existencial, portanto, não está ancorada à racionalidade, ao menos, não àquela racionalidade técnico-cientista. O autor reconhece que a abordagem a respeito da arte necessita ser revisitada a partir das sucessivas interpretações a seu respeito, sobretudo, no cerne do pensamento moderno, isso significa que a própria ciência se dispôs de métodos para compreensão da arte.

No pensamento de Gadamer a arte é algo que vai além de uma doutrina estética baseada em critérios metódicos. A arte expõe a verdade na descrição fenomenológica da arte o filósofo descreve o que define como jogo. Gadamer demonstra que toda a obra de arte há

em sua essência o caráter de jogo. Isso se dá na relação em que a própria arte propõe por ser dinâmica, interacionista e que estabelece um jogo de ir e vir, vaivém. E nessa relação com o jogo que a arte encontra seu reduto, por ser aberta, por apresentar muitas finalidades sem ser conclusiva, por deixar em aberto para que o jogo recomece. Na compreensão de verdade na arte proposta em Gadamer isso só se torna possível se os jogadores se permitem jogar.

De tal forma que quem joga está envolvido numa experiência tal em que não conduz o jogo e sim faz parte dele de forma a se deixar levar em unidade desse acontecimento, assim o sujeito é transportado a uma realidade própria do jogo, por isso o jogar não é um comportamento que define o objeto, não há definições ou predefinições nessa relação. Por isso, Gadamer(1999) define que na experiência do jogo da arte o que se estabelece não é a subjetividade de quem experiencia e sim a própria obra de arte. Para compreendermos a palavra jogo a partir da expressão idiomática de Gadamer (*Spiel*) ou do próprio inglês (*play*) percebemos um significado mais amplo.

A palavra jogo não se restringe apenas a jogos esportivos e brincadeiras, jogo pode ser expresso de vários modos, como no caso da representação teatral, tocar um instrumento, ou seja, a música, a dança, a poesia também abarcariam o entendimento de jogo como um processo de vaivém artístico imbricado do fazer e do apreciador. O apreciador também é um cojogador, Gadamer chama de cojogador aquele que comumente é chamado de espectador, pois, o espectador é alguém que vê que recebe algo. Gadamer no jogo da arte indica que nessa experiência há participação, por isso cojogador.

O filósofo ressalta que quem se entende como espectador compreende mal a si mesmo, pois se distancia da obra artística sendo passivo nessa relação de prazer estético. Como apresentado por Gadamer a arte é um caminho para a compreensão da verdade. É no jogo que a experiência de verdade que se difere daquela difundida por meio da tradição no qual se dá pela racionalidade obtida pelas ciências, desse modo à experiência do jogo aproxima a compreensão da verdade não se distanciando do objeto. De tal forma que quem joga está envolvido numa experiência em que não conduz o jogo e sim faz parte dele e se deixa levar em unidade desse acontecimento, assim o sujeito é transportado a uma realidade própria do jogo, por isso o jogar não é um comportamento que define o objeto, não há definições ou predefinições nessa relação.

Desse modo, compreende-se que a experiência estética como essencialmente ontológica concede atualidade a *Bildung*. A experiência estética permite a transformação que está em movimento e assim modifica quem participa desse evento de forma singular. É no encontro com a obra, com a arte, com o outro que a experiência estética permite o entrelaçar

das relações. Gadamer(1999) elucida que os jogadores não vão apenas ocupar seus papéis como simplesmente num jogo de representação, mas que antes de tudo representam papéis diante dos outros, ou seja se faz necessário o espectador. O jogo ganha outro status o jogador não é aquele que está imerso no jogo para si, mas joga ou seja representa seu papel na relação com o outro e assim o conjunto do espetáculo ganha forma, o jogo, o jogador e o espectador são parte do mesmo jogo, pois estão totalmente absorvidos por ele.

Há uma transformação plena que ocorre com o jogo quando ele se converte em espetáculo. Nesse sentido o espectador ocupa o lugar de jogador (ator) e está entranhado no próprio espetáculo. O espectador compreende o sentido do conteúdo no qual está sendo exposto e sabe que é apresentado espectador. Nessa análise se extingue a diferença entre jogador (ator) e espectador. No fundo, aqui se anula a diferença entre jogador (ator) e espectador. A condição de fazer parte do mesmo jogo no que se refere ao seu conteúdo torna os dois lados iguais.

É nessa transformação que o jogo atinge sua idealização do jeito que, será pensado e compreendido. No instante em que se liberta da representação do jogador (ator) e que se traduz como puro fenômeno daquilo que eles jogam (representam) (GADAMER,1999, p. 187). O autor expõe o vínculo que se estabelece entre a atividade representativa e a representação, o jogador vai estar atrelado nessa relação. O que não significa que somente por meio dos representantes ou espectadores que o espetáculo(jogo) ganha sentido. Em contraste a essas observações, o jogo (espetáculo) dispõe de uma independência que pode ser conceituado como transformação.

Como exposto no texto, o filósofo observa que o sentido da transformação é determinado pela arte. No pensamento gadameriano transformação não é necessariamente modificação. O autor explica que na modificação haverá sempre algo que fará parte do mesmo, é um acidente na substância nas palavras do autor. Já na transformação ocorre outro fenômeno, significa que algo se torna outra coisa na sua totalidade e enquanto é transformada torna-se outro ser enquanto o ser anterior torna-se inexistente.

Ainda o autor cita o exemplo de quando anunciamos que alguém está transformado e isso significa que estamos dizendo, simultaneamente, que se tornou outra pessoa. Ou seja aquilo que foi um dia já não é mais.

[...] Mas também que o que agora é, que se representa no jogo (espetáculo) da arte, é a verdade duradoura. De imediato, também aqui se percebe com nitidez, como o ponto de partida da subjetividade extravia a questão. O que não há mais, por um lado, são os jogadores (atores), sendo que o dramaturgo ou o compositor entram na mesma conta dos jogadores (atores). Nenhum deles tem um ser-para-si próprio, que

eles afirmam, no sentido de que seu jogo significaria que "só estão jogando" [...] (GADAMER, 1999, p.188)

Em Gadamer (1999) ao descrever o jogo, os jogadores e tudo que faz parte desse contexto se conclui que o jogo é, ele mesmo uma transformação “para ninguém continua a existir a identidade daquele que joga (representa)” (GADAMER, 1999, p. 189). Neste cenário todos jogadores(atores) (ou dramaturgo) não existem mais, o que resta é apenas o que é jogado (representado) por eles¹⁰.

3.2 NIETZSCHE E A ARTE

Para abordar a arte em Nietzsche e a importância de sua obra apresento a filosofia do autor, sobretudo, no que se refere ao contexto da estética, pois Nietzsche é referência no assunto em diversas teses, artigos e dissertações e é esta abordagem que verso a seguir com importantes pesquisadores da obra do filósofo alemão.

Na pesquisa sobre estética e arte do filósofo Nietzsche, Isquierdo (1999) aponta que na estética em Nietzsche se fala rigorosamente do mundo ou da realidade, para Nietzsche a estética é o sentido primeiro da natureza, é uma ciência natural a ação da natureza é de caráter artístico. É certo que nem toda atividade humana seja arte, porém Nietzsche observa que leva ao âmbito da criação e em suma o que o filósofo quer dizer com isso é que a natureza das coisas é estética.

Nas palavras de Nietzsche (1999) se faz necessário saltar para dentro da metafísica da arte para retomar o centro de sua ideia de que a existência no mundo se justifica pelo fenômeno estético, igualmente, o mito trágico mesmo que não belo e em desarmonia faz parte de um jogo artístico e não é a moral e sim a arte que deve se apresentar como propriedade metafísica do homem.

Assim como os filósofos da antiguidade afirmavam que a natureza das coisas se encontrava no elemento ou nos elementos: como água, fogo nas formas etc. Em Nietzsche a essência da realidade encontra-se no caráter estético e artístico. Esse pensamento é o centro de suas reflexões. Sua primeira ontologia estética contém a ideia central de que o mundo é arte, esse mundo não tem estrutura ordenada, é um caos, sem leis, sem razão sem propósito.

¹⁰ Mesmo Platão, o mais radical crítico da categoria do ser da arte que a filosofia da história conhece, fala esporadicamente, sem diferenciar entre a comédia e a tragédia da vida, como a do palco. Isso porque essa diferença se anula quando alguém sabe perceber o sentido do jogo (espetáculo) que se desenrola diante dele. A alegria ante o espetáculo que se oferece é, em ambos os casos, igual: é alegria do conhecimento. (GADAMER, 1999, p. 189)

No livro *O Nascimento da Tragédia* o pensador alemão trata recorrentemente do sentido do artista ser um deus e amoral ou melhor explicando um deus-artista que nas mudanças do mundo, no bom e no mau, sempre numa nova visão e no contraditório sabe redimir-se ao mundo das aparências “toda essa metafísica do artista pode-se denominar arbitrária, ociosa, fantástica - o essencial nisso é que ela já denuncia um espírito que um dia, qualquer que seja o perigo, se porá contra a interpretação e a significação morais da existência” (NIETZSCHE, 1999, p.18).

Então, este universo sem causa ou finalidade está caracterizado por sua atividade artística, este mundo produz constantemente as aparências, elas surgem e desaparecem. A compreensão desse processo artístico é o que abarca a realidade. Para Nietzsche existe uma relação entre vontade e fenômeno a vontade é uma realidade que se dá em imagens e que seria a atividade estética.

A vontade busca na representação e se desenvolve na aparência e este processo resulta na obra de arte. Este processo é complexo, pois não se trata meramente de produção de imagens, essa relação da qual se trata a criação estão envolvidos aspectos mais fundamentais da existência, como a dor e o prazer, a verdade e a ficção. Os objetos estéticos que fazem parte do mundo, que o compõem, têm significados em si próprio e não necessita de uma justificativa externa visto que se trata do processo que constitui o próprio mundo.

Em Nietzsche (1999) o sujeito artista está liberto e está para além de sua vontade individual ele torna-se um mediador, um sujeito que se realiza na aparência. Pois, tanto para nossa desolação quanto para o nosso encantamento uma coisa devemos compreender a de que a arte não é feita para nós ou por nossa causa sequer somos o verdadeiro criador do mundo da arte como na citação do seu livro *O Nascimento da Tragédia*:

[...] mas devemos sim, por nós mesmos, aceitar que nós já somos, para o verdadeiro criador desse mundo, imagens e projeções artísticas, e que a nossa suprema dignidade temo-la no nosso significado de obras de arte -pois só como fenômeno estético podem a existência e o mundo justificar-se eternamente [...]. (NIETZSCHE, 1999, p.84)

Desta maneira, o mundo não depende de uma moral ou do conhecimento e sim do que caracteriza o mundo é a atividade estética. Somente pelo fenômeno estético a existência no mundo pode ser justificada. Nada precede o processo de criação e essa ideia está sempre presente nos escritos de Nietzsche. Por isso, Nietzsche com sua visão dionisíaca de mundo rivaliza com a ideia da tradição intelectualista, a tradição platônica e cristã. Nessas tradições se busca, a forma, a verdade, a ideia que são modelos de criação do mundo. O “deus-artista” não tem esses modelos (IZQUIERDO, 1999, p.13).

Nietzsche é o pensador que traz as questões do nosso tempo, o filósofo refletiu sobre os temas que traziam angústias e não se esquivou de rebater as certezas estabelecidas, especialmente, sobre a herança do progresso iluminista. Certos de que as possibilidades que surgiram a partir da utilização industrial, da técnica e da ciência, tínhamos a certeza de que viveríamos em uma sociedade, sem violência, sem exploração (GIACOIA JR, 2010, p.16). O pensador refletiu muito sobre as consequências desse otimismo depositado na ciência e na técnica, para ele o mesmo progresso também traz o esgotamento de valores e impossibilita sustentar projetos no campo do conhecimento, da ética e da política. A relativização de valores como, justiça, ética e bem não responde mais a pergunta sobre a existência humana.

Para Giacoia Jr (2010) o filósofo fez constatações importantes para repensarmos o modo como vivemos. No pensamento de Nietzsche os esvaziamento de valores pode nos conduzir à barbárie e destruir o que de mais incalculável a humanidade já conquistou, que é a dignidade da pessoa humana. Essas questões fizeram com que Nietzsche dedicasse seus estudos a fim de compreender essa contradição entre razão e barbárie.

Para Mosé (2018) o mundo em que vivemos é resultado de uma agregação de gestos, discursos, de produções materiais e imateriais que deslocaram o humano da sua relação com a natureza. Sobretudo, na modernidade a atitude que se tem em relação à vida é a de sobrepor à natureza, do orgulho em poder dominá-la, da presunção de um progresso movido por máquinas e técnicas elaboradas.

Diante disso, nasce o modelo da pretensão do projeto moderno de salvar o mundo. Esse modelo racional nos levou a momentos de muitas brutalidades tanto no âmbito individual quanto no coletivo e também ao esgotamento dos recursos naturais do planeta. Por isso, Mosé (2018) afirma que não vivemos mais daquela promessa de estabilidade e de avanços tecnológicos que fariam nossa vida melhor, mais feliz, sem doenças.

Somos fruto de uma intenção de mundo que iria vencer as violências e acabar com as desigualdades, tudo pautado no controle da natureza por meio da ciência sempre sustentada pelos métodos infalíveis da ciência. Mas, o resultado que obtivemos desse modelo é uma racionalidade que controla instintos e paixões e que requintou o ódio e a agressividade, onde “Dizer que alguém é racional, não quer dizer que não seja violento, mas dizer que determinada violência é racional é ao menos que sofisticadamente violenta, e que pode ser cruel” (MOSE, 2018, p. 28).

Pode-se afirmar que a questão norteadora da filosofia de Nietzsche é a cultura no mundo e a arte. Na primeira fase de sua carreira Nietzsche encontrava-se influenciado pela metafísica da vontade de Schopenhauer(1788-1860) e também a teoria da arte de Richard

Wagner(1813-1883) que por sua vez, também, influenciado por Schopenhauer acreditava que a música seria, uma importante força de criação no mundo. Giacoia Jr (2010) cita que em Nietzsche nem a razão especulativa, nem a razão prática, nem a ciência e nem a moral justificaria a existência no universo, a razão de ser da vida humana, para o filósofo se daria somente pelo fenômeno estético que abarcaria tal justificativa. Nietzsche em seus estudos fez análises profundas que explicariam suas afirmações a respeito da arte como essencial para o viver humano e a respeito da herança que o iluminismo deixou para o mundo ocidental como vemos a seguir, o filósofo retomou aos gregos para validar suas teses

A razão surge com pensamento grego, por volta do século V a.C com Sócrates e Platão, mas é em René Descartes no século XVII que surge esse modelo de racionalidade que nos guia até hoje, *o Penso, logo existo* deixou um forte legado na nossa cultura. Assim teremos o que chamamos de ciência moderna. Nietzsche viveu na segunda metade do século XIX, no ápice da modernidade, neste momento a confiança no poder transformador da ciência atinge seu auge. Nietzsche é um crítico do seu tempo e baseado no seu contexto histórico que ele lança sua crítica (MOSE, 2018, p. 35).

O filósofo percebeu que no seu tempo havia uma supervalorização do humano, o ser humano é centro de um projeto de mundo, de um sistema de valores que se sustenta pela técnica que interfere e modifica a realidade por meio da razão humana. Em estudos sobre a obra de Nietzsche, Silva (2003) aponta que o filósofo indica um confronto entre a arte e o saber racional tendo como paradigma a filosofia socrática e platônica, ao inferir seu discurso sobre esses dois saberes que estão em oposição. Nietzsche afirma, em seu primeiro livro “[a] filosofia na era dos gregos”, que viver nesse mundo só faz sentido com a arte, assim a harmonia, entre o homem e a natureza se dariam fazendo voltar aos instintos primeiros do homem.

Assim, Nietzsche(1985) se opõe ao pensamento dos gregos clássicos que atribuíam à razão um valor de superioridade em oposição arte. Então, a arte como impulsionadora da vida humana enriquece o convívio no mundo sendo a crítica que Nietzsche faz a racionalidade socrática, está na impossibilidade de unir a razão à arte.

Quando há necessidade de fazer da razão um tirano, como Sócrates fez, não pequeno o perigo de que qualquer outra coisa se transforme também em tirano. A racionalidade foi saudada como salvadora; nem Sócrates, nem o seus enfermos, tiveram outro remédio senão ser racionais- era *de rigueur*, era o seu último recurso. O fanatismo com que pensamento grego se arroja para a racionalidade revela um estado de necessidade: estava-se em perigo, havia apenas uma única escolha: ou ir ao fundo ou ser absolutamente racional. O moralismo dos filósofos gregos a partir de Platão está patologicamente condicionado; igualmente a sua valoração da dialética. Razão=virtude=felicidade significa simplesmente; há que fazer como

Sócrates e erguer permanentemente a luz do dia contra os desejos obscuros- al luz da razão. É preciso, a todo custo, ser sagaz, claro, perspicaz: Toda a anuência aos instintos leva ao fundo do inconsciente. (NIETZSCHE,1985, p.26)

O filósofo posiciona sua crítica orientando-se pelo discurso socrático, a análise de Nietzsche tem uma certa ironia, mas não deixa de ser uma reflexão profunda a respeito do que a cultura grega como berço da nossa herança cultural produziu. Nietzsche problematizou as questões que percebeu na sua época e não se esquivou de afirmar suas teses em oposição a superioridade da racionalidade frente as emoções.

O cerne da filosofia socrática, segundo Nietzsche (1999) é o que o filósofo chama de socratismo que condena a arte com desdém e como se sua racionalidade fosse superior a arte, o filósofo avista na arte uma saída para as adversidades que a superioridade da razão produziu. Platão assim como seu mestre Sócrates repudiou a arte e sua objeção se deve ao fato de a arte ser uma imitação, uma aparência, uma enganação, mas mesmo Platão necessitou recorrer a atividades artísticas para o encantamento do seus seguidores. “O diálogo platônico compreende toda forma de lirismo, drama, prosa, poesia” (NIETZSCHE,1999, p. 88).

Nietzsche no seu livro: *A Filosofia na Era Trágica do Gregos* ao fazer uma retomada do contexto histórico do início do filosofar entre os gregos, passando por Tales de Mileto e Anaxágoras elogia o fato desses filósofos terem buscado na natureza uma produção notável de conhecimento, mas ressalta que esses filósofos não se voltaram ao homens para abordar a origem do conhecimento e suas manifestações na vida. Para o pensador a filosofia se distancia da ciência da mesma forma, que a ciência distância do *gosto sofisticado* para tudo que faz parte da razão, da racionalidade e se guia em direção a ambição de querer tudo, a filosofia, ao contrário da ciência, está sempre na tentativa de alcançar as coisas mais elevadas do conhecimento (NIETZSCHE, 2013, p.45).

A grandeza referenciada pelo filósofo promove os homens acima do anseio desenfreado de seus impulsos em direção ao conhecimento. “É pelo conceito de grandeza e ainda mais, quando considera atingível os maiores conhecimentos a ser capaz de compreender a essência das coisas que o filósofo se distancia do cientista.” (NIETZSCHE, 2013, p.46). Como vemos na citação que segue:

O filósofo busca deixar ressoar em si a consonância do mundo, para então extraí-la de si mesmo na forma de conceitos: enquanto é contemplativo como o artista plástico, compassivo como o religioso e ansioso por fins e causalidades como o homem da ciência, enquanto sente-se inflar ao nível do macrocosmo, mantém a prudência para observar-se friamente, como imagem refletida do mundo, a mesma prudência que possui o artista dramático, que mesmo se transformando em outros corpos e falando por intermédio deles, ainda assim sabe projetar essa transformação para fora, na forma de versos escritos. (NIETZSCHE, 2013, p.46)

Nietzsche (2013) aqui traz seu estudo a respeito dos gregos pré-socráticos cativado pela forma como estes sabiam associar a arte de viver com o pensar, assim Nietzsche revela os contrapontos do pensamento grego em relação a visão de mundo moderno, para o filósofo o mundo moderno é destituído de cultura e de estilo, para ele a melhor herança que os pré-socráticos nos deixaram foi o de pensar livremente.

A arte é algo que nos engrandece e nos fortalece, o conhecimento e a arte são produtos da coragem e então, não seria a bondade que nos levaria à ética, mas a inteligência, um tipo de inteligência muito bem produzida que alimenta a consciência anunciando sua própria fragilidade que diz respeito também aos outros, o eu sem o outros não é ninguém, eu preciso dos outros. Não só dos outros, eu preciso da natureza e da arte. (MOSÉ, 2018, p.103.).

Mosé (2018) que atualiza a filosofia de Nietzsche para os tempos atuais, afirma que a ética nasce da consciência da fragilidade da vida, das artes e das festas também, para a escritora a ética deve ser irmã das artes e das festas e a ética deve ser uma ação a favor da vida.

Em *O nascimento da tragédia*, Nietzsche aborda os impulsos artísticos como processo de produção de vida. A atividade artística que cria metáforas e ficções é uma atividade instintiva e inconsciente. O processo artístico é determinado pela fisiologia e é necessário. A arte, porém, não é a obra de arte ou a instituição é mais precisamente um processo criador presente no ser humano e em todas as coisas. O jogo estético é constante e não é resultado de uma escolha, tampouco é produto da vontade, mas é o movimento próprio do mundo, por isso, a vida é um fenômeno estético (MOSÉ, 2018, p. 104).

A “vontade de potência” segundo Mosé (2018) é um atividade que não cessa e que Nietzsche afirma estar presente em tudo que vive, assim a arte como produção humana é um prolongamento, uma adaptação da força artística que não é consciente, mas é própria da vida. A arte é condição da existência do intelecto e a imaginação é fundamental para a razão. Além disso, a arte é aparência como aparência e não intenciona enganar, é verdadeira.

A contraposição que Nietzsche aborda em relação ao modelo lógico-racional é justamente a ilusão. Portanto, não o é o sentido ou a verdade e sim a instabilidade, o desconhecido que marcam nossa vida, é isso que torna a vida possível, esse é o modelo estético proposto por Nietzsche (MOSÉ, 2018 p. 106). O autor ainda afirma a importância da arte no pensamento de Nietzsche se dá na relação que existe como criação humana, a arte é uma forma de traduzir a vida sendo conduzida pelo artista. A arte acontece da associação que emerge das ações plurais da vida que se expõe num determinado momento por um artista. O artista é então, aquele que se disponibiliza a criar a partir dos elementos apresentados da vida.

Diante disso, Nietzsche (1983) valida suas teses pautadas na refutação do sujeito moral, sujeito esse que se sustenta no projeto moderno de racionalidade. Para Nietzsche, o homem deseja se impor no mundo e a moral é uma forma de objetivar essas vontades, produzir valores a fim de que eles possam ser socialmente aceitos.

A modernidade criou a cultura do cientista, que sobe no lugar mais alto do pódio do imaginário comum e ocupa o lugar da religião e promete um futuro melhor que é garantido pela ciência, há uma urgência na busca de uma verdade e no desejo de ancorar a felicidade no futuro que é bom. Dessa forma, o idealismo de uma sociedade perfeita trouxe profundas reflexões, em que iluministas criaram uma expectativa de planejar um homem, que vive perfeitamente em uma sociedade, na qual pode ser totalmente dominada pelo uso da razão, é o homem na tentativa de se sobrepor a natureza (HERMANN, 2005).

O moralismo dos filósofos gregos desde Platão está determinado patologicamente; de igual modo, sua avaliação da dialética. Razão = virtude=felicidade; isto quer dizer somente: é preciso imitar Sócrates e opor aos apetites sombrios uma luz do dia de modo permanente – a luz do dia da razão. É necessário a todo custo ser prudente, preciso, claro: qualquer concessão aos instintos e ao inconsciente nos rebaixa. (NIETZSCHE, 1999, p. 27)

Abre-se uma esfera de disputas de poder, que são reafirmadas nas mais diversas instituições, como a religião, por exemplo. Desse modo, a cultura que nos molda, de acordo com valores morais ocidentais vão impregnando nossa consciência e somos instruídos a termos obrigações morais, a atendermos às expectativas das normas que emergiram do uso instrumental da razão.

Na verdade, não existe contraposição maior à exegese e justificação puramente estética do mundo, tal como é ensinada neste livro, do que a doutrina cristã, a qual é e quer ser somente moral, e com seus padrões absolutos, já com sua veracidade de Deus, por exemplo, desterra a arte, toda arte, ao reino da mentira- isto é, nega-a, reprova-a, condena-a. Por trás de semelhante modo de pensar e valorar, o qual tem de ser adverso à arte, enquanto ela for de alguma maneira autêntica, sentia eu também desde sempre a hostilidade à vida, a rancorosa, vingativa aversão contra a própria vida: pois toda a vida repousa sobre a aparência, a arte, a ilusão, a óptica, a necessidade do perspectivístico e do erro. (NIETZSCHE, 1999, p.19.)

Assim, tais valores são designados por aqueles que, de certa forma, tem poder, são os socialmente mais fortes que determinam valores que são reproduzidos por outros e que trilham o caminho junto ao rebanho. Foi o doentio moralismo que criou o homem para envergonhar-se dos seus instintos (NIETZSCHE, 1983, p. 61). Ao contrário dessa lógica em *O Nascimento da tragédia*, Nietzsche indica que foi na tragédia grega que o ser humano se viu posto diante da possibilidade de ascender a alma para contrapor o padecimento da desgraça humana e assim gerir o desordenado da vida cotidiana e fazer da tragédia uma arte. Ao avaliar

o pensamento de Nietzsche compreende-se que na arte é possível observar a discrepância entre a experiência sensível e as imposições do pensamento racional.

[...] Agora porém a ciência, esporeada por sua vigorosa ilusão, corre, indetenível, até os seus limites, nos quais naufraga seu otimismo oculto na essência da lógica. Pois a periferia do círculo da ciência possui infinitos pontos e, enquanto não for possível prever de maneira nenhuma como se poderá alguma vez medir completamente o círculo, o homem nobre e dotado, ainda antes de chegar ao meio de sua existência, tropeça, e de modo inevitável, em tais pontos fronteirços da periferia, onde fixa o olhar no inesclarecível. Quando divisa aí, para seu susto, como, nesses limites, a lógica passa a girar em redor de si mesma e acaba por morder a própria cauda -então irrompe a nova forma de conhecimento, o conhecimento trágico, que, mesmo para ser apenas suportado, precisa da arte como meio de proteção e remédio. [...] (NIETZSCHE,1999, p.95)

A ciência encobre os afetos e faz prevalecer o argumento lógico, somos fruto de uma sociedade que se ergueu sob a luz do pensamento Socrático, o culto ao saber racional, se mostra como a única fonte de conhecimento verdadeiro trazendo o acanhamento da criatividade, da arte e suas manifestações, como também, fonte de saber. Nietzsche (1999) ressalta que os ditos homens sérios enxergam a arte apenas como acessório e que não percebem o problema estético como algo valorosamente sério e não reconhecem na arte nada além de divertimento ante a seriedade da existência, por isso, o filósofo diz estar convencido de que a arte é tarefa soberana e é a própria atividade metafísica dessa vida.

Nietzsche (1999) enfatiza que tudo que representa os desejos da vontade, tudo que faz parte do interior humano a razão coloca no aspecto negativo, pois “Todo o nosso mundo moderno está preso na rede da cultura alexandrina e reconhece como ideal o homem teórico, equipado com as mais altas forças cognitivas, que trabalha a serviço da ciência, cujo protótipo e tronco ancestral é Sócrates” (NIETZSCHE, 1999, p. 108).

Mosé (2018) trata da questão da razão e da violência nos seus estudos sobre Nietzsche e declara que o perigo da violência está na sua racionalidade. A violência por si só é algo aterrorizante, mas a violência se apoia da racionalidade que empregamos nela. A humanidade produziu nos últimos séculos uma brutalidade muito superior aquelas que queríamos erradicar. Há ainda a violência que progresso científico e tecnológico nos trouxe que não se trata da brutalidade da violência física e da tortura, mas a violência discursiva e virtual que nos leva a uma destruição e o resultado disso pode ser confirmado pela OMS (Organização mundial da saúde), pois a depressão é a doença que mais incapacita no século XXI.

O resultado das escolhas civilizatórias que fizemos é a invasão e a exploração da natureza, a desigualdade econômica, a dependência de medicação, as automutilações, os suicídios, os ataques terroristas. A vida foi codificada e catalogada, até perder seu valor

Nietzsche chama isso de niilismo. “Arte é o único modo de processar a dor, tornando-a um fortificante para a vida, um impulso” (MOSÉ, 2018, p.34).

Ao abordar Nietzsche também elencamos um ponto importante dessa pesquisa, o de que razão ou a nossa herança de projeto iluminista teve falhas consideráveis para nossa civilização. Nietzsche sustenta a arte como impulsionadora da vida humana, capaz de provocar a sensibilidade que norteia a ética.

Em Nietzsche, há uma diferença sobre a relação entre ética e estética do que aquela instituída por Schiller, pois para Nietzsche a estética justifica nossa existência no mundo, já para Schiller a estética é cunho orientador para a compreensão das ações morais. Enquanto Nietzsche desmantela a moral, ou seja, para ele a moral não é uma via para a estética Schiller faz observações inversas, em que à estética pode conduzir para uma moral que veremos a seguir na pesquisa.

3.3 FRIEDRICH SCHILLER E A ARTE EDUCADORA

A importância de Friedrich Schiller (1759-1805) nessa pesquisa é que o filósofo alega o caráter educador da arte e sugere que é pela beleza que se chega à liberdade, pois assim a estética se eleva a um patamar pedagógico. A arte abarca a superação dos esfacelamentos da modernidade, pois tem um cunho sociável, a educação tem um papel imprescindível para superação da razão instrumental¹¹.

Do mesmo modo, essa razão que é alienada e alienadora que se propõem ser instrumento de dominação e poder pode ser superada com a arte. *No “impulso lúdico”,*

Razão e sensibilidade atuam juntas e não se pode mais falar da tirania de uma sobre a outra. Através do belo, o homem é como que recriado em todas as suas potencialidades e recupera sua liberdade tanto em face das determinações do sentido quanto em face das determinações da razão (SCHILLER, 1990.p 17).

Em sua tese Nunes (2013) aborda a atmosfera de mudanças que ocorriam na Europa do século XVIII. A França era o lugar central, em que as ideologias surgiam e espalhavam-se pela Europa, era na França que as ideias iluministas emergiam, os expoentes pensadores dessa época eram: Rousseau, Voltaire e Montesquieu que difundiam os seus ideias pelas elites e intelectuais, a razão era a promessa reformadora da sociedade.

¹¹ Expressão criada por filósofos da escola de Frankfurt, notadamente Theodor Adorno (1902-1969) e Max Horkheimer (1895-1973).

O período destacava também as ideias anticlericais, o que se pretendia era a liberdade e os direitos do homem. A Europa se contagiou por esse clima e pretendia se desprender dos rígidos regimes monárquicos e da igreja que controlavam a sociedade. A proposta da razão iluminista era resolver os problemas com o uso da razão, com sabedoria.

A Alemanha do século XVIII não ficou para trás e logo aderiu ao movimento da Aufklärung (Iluminismo), artistas e intelectuais impulsionaram o período vislumbrando uma sociedade livre e racional. Friedrich Schiller, influenciado por este período e pela vontade de mudança se anima com os novos tempos. É no seu texto *O Teatro como instituição moral*, de 1784, que Schiller aponta a importância do teatro para educação da sociedade e demonstra seu otimismo frente ao iluminismo.

Porém, mais tarde, Schiller repensa esse otimismo e entusiasmo devido aos efeitos da violência que ocorreram durante a Revolução Francesa, ao mesmo tempo, que não encontrava utilidade nas consequências da Revolução. Tamanho foi seu desagrado que buscava incessantemente soluções e foi na estética que o filósofo alemão buscou refletir. É na educação estética que Schiller vislumbra uma saída que antes de tudo é uma solução educativa para as causas do mal estar que presenciava no período.

Em 1793, Friedrich Schiller inicia as principais ideias sobre *A Educação Estética do Homem*, já nas cartas que enviava ao príncipe *Augustenburg*. Nas cartas Schiller faz fortes críticas a Aufklärung, e já delineava seu pensamento em direção à liberdade a partir do pressuposto estético, para ele o que o ser humano foi capaz de promover em nome da razão foi totalmente indigno. Para o filósofo o que os revolucionários não compreenderam era que a liberdade era liberdade humana e essa viria da educação estética. (NUNES, 2013.p.16)

Nesse sentido, Schiller propõe-se a estender o sistema Kantiano a respeito da estética. Schiller busca um fundamento objetivo para o belo e quer elevar o conceito de estética à uma ciência filosófica. A pesquisa sobre Schiller se sustenta a partir das cartas a *Augustenburg*¹² que se encontram no livro: *A Educação Estética do Homem e Fragmentos das Preleções sobre Estética do semestre de inverno de 1792-93*, além de pesquisadores que versaram sobre a mesma temática ou semelhante aproximação dessa pesquisa.

Ainda a liberdade da qual Schiller se refere que seria a “liberdade estética” se difere da liberdade e da autonomia kantiana, a liberdade em Schiller não é a liberdade enquanto inteligência. Para Schiller é no impulso lúdico que se encontra a liberdade em meio ao mundo

¹² As cartas a Augustenburg são uma correspondência em agradecimento a uma pensão que o príncipe Friedrich Christian von Schleswig –Holstein-Sonderburg-Augustenburg concedeu a Schiller. As cartas tinham sido consideradas destruídas por um incêndio, porém amigos e o próprio Schiller tinham uma cópia. As cartas são consideradas esboços preliminares do livro *Educação Estética do Homem* (SUZUKI,1990, p.11)

sensível (SCHILLER, 1990, p. 17). Isso significa dizer que sempre que o ser humano contempla o belo projeta-se nesse objeto simbolizando sua liberdade. Nessa situação a um empenho em dar vida as coisas ao seu redor, em “libertar” os objetos que se ligam a sua sensibilidade possibilitando o aperfeiçoamento dessa liberdade, significa também aprimorar a realidade, para quem cria a arte e para aquele que a contempla Schiller denomina de nobre:

Onde quer que o encontremos, este tratamento espirituoso e esteticamente livre da realidade comum é o sinal de uma alma nobre. Deve ser dita nobre a alma a alma que tenha o dom de tornar infinitos, pelos modos de tratamento, mesmo o objeto mais mesquinho e a mais limitada empresa. É nobre toda a forma que imprime o selo da autonomia àquilo que, por natureza, apenas serve (é mero meio). Um espírito nobre não se basta com ser livre; precisa pôr em liberdade todo o mais à sua volta, mesmo o inerte”.¹³ (SCHILLER, 1990, p.120)

Schiller encontra-se imerso nos estudos sobre *Aufklärung*,¹⁴ e do movimento romântico, o romantismo é um movimento que surge na contraposição da lógica racionalista e iluminista que fizeram emergir pensadores, literários e artistas que apontaram que a razão sozinha não daria conta de todos os aspectos da dimensão humana. Os temas que abarcam a relação estético-educacionais que se reconhecem na arte, no teatro, na tragédia, fundamentam-se desse momento histórico que comporta ideias sobre a arte e a estética.

Dessa maneira, observa-se que as diferenças nas formas de pensar a educação ética-estética são importantes para discutir a eficaz educação com intuito valorizar a arte como educadora das emoções humanas e conseqüentemente incluir a dimensão ética dos sujeitos.

Ora a parcialidade dessa leitura, dos chamados “rigoristas éticos” consiste justamente em desconhecer o fato de que a natureza humana é “mista”, ou seja, que é dotada não apenas de razão, mas de razão e sensibilidade. Sendo assim, permanecerá sempre um empresa inútil a de que querer elevar moralmente –isto é, racionalmente- o homem sem, ao mesmo tempo, cultivar sua sensibilidade. (SCHILLER, 1990, p.16)

Schiller caracteriza seu texto a fim de sustentar uma formação para sensibilidade na educação contra o comodismo, viabilizando aos sujeitos aprofundar possibilidades da reflexão sobre o gosto e, como resultado, atingir a liberdade por intermédio da beleza. Por certo, que a arte é também capaz de educar, contrário ao pensamento do projeto iluminista do século XVII, caracterizado por século das luzes, Schiller (1990) aponta para a possibilidade de

¹³ Carta XXIII.

¹⁴ *Aufklärung* é um processo individual, no qual o indivíduo é intimado a auto-aprimorar-se. Além disso, se apresentará o processo da *Aufklärung* como uma ideia normativa. O processo da *Aufklärung* é conceituado como a saída da menoridade (*Mündigkeit*), tornando o indivíduo apto a autodeterminar-se. Com razão, já se criticou muito os ideais do Iluminismo os quais, muitas vezes, foram coactados com a ideia kantiana de *Aufklärung*. Kant foi um pensador do Iluminismo alemão, mas seu conceito de *Aufklärung* ultrapassa os propósitos da época. A ideia do processo da *Aufklärung* –saída da menoridade culpada – é uma súplica que a razão reivindica aos homens para o autodesenvolvimento e o respeito mútuo. (BRESOLIN, 2015.p.19)

aproximar a razão ao sensível, pois a arte dispõe de elementos educativos suficientes para orientar a moral.

Para Schiller (1990) é por meio da cultura ou educação estética, em seu estado de “jogo” na contemplação do belo que o ser humano se desenvolverá plenamente tal qual nas suas capacidades intelectuais e sensíveis. E nas palavras de Schiller “suportará o edifício inteiro da arte estética e da bem mais dificultosa arte de viver”¹⁵ (SCHILLER, 1990, p. 84).

Schiller (1990) no que diz respeito ao que é o jogo explica que faz o ser humano completo, pleno porque o jogo faz parte da arte, jogo é beleza. Essa beleza no qual Schiller se refere é sublime do impulso lúdico. O jogo é necessário para a criação de uma humanidade plena é nessa perspectiva que se pretende unir a arte em uma harmonia que faz sentido. Quando o homem se realiza no jogo dessa forma abarca a funcionalidade da educação estética. “Pois para dizer tudo de vez, o homem joga somente quando é homem no pleno sentido da palavra e somente é homem pleno quando joga”¹⁶.

Schiller (1990) justifica a relação que emerge da contemplação com a arte, a contemplação em Schiller será a via que completa o jogo, onde une o belo e a liberdade. A contemplação é a relação do ser humano com a arte:

Em seu primeiro estado físico, o homem capta o mundo sensível de maneira puramente passiva, apenas sente, sendo plenamente uno com ele, e justamente por ser o próprio homem apenas mundo, não há ainda mundo para ele. Somente quando em estado estético, ele o coloca fora de si ou o contempla, sua personalidade se desloca dele, e um mundo lhe aparece porque deixou de ser uno com ele”. (SCHILLER, 1990,p.129)¹⁷

Este estado estético de contemplação descola o ser para fora de si e o coloca em conexão com o que o cerca, logo a contemplação e a estética são a fusão desse encontro. É no encontro com a contemplação com o mundo que o cerca que o homem é livre e apto para viver pacificamente com a natureza.

Em Schiller (1990) o estado ia além de instituições de governo, era a sociedade toda. Para ele a educação moral poderia ser alcançada por meio do impulso lúdico e do belo, que através da contemplação direcionará os resultados obtidos dessa educação estética para o Estado. O ser humano é o Estado e não apenas está inserido nele. Em Schiller(1990) para que o Estado se organize como um estado moral, o filósofo indica a educação estética e seu objetivo partindo do seu contexto histórico era o de consertar a sociedade. O Estado moral de Schiller se estabelece na medida em que o sujeito utiliza sua capacidade via educação estética

¹⁵ Carta XV, p.84

¹⁶ Carta XV, p.84

¹⁷ Carta XXV,p.129

a fim de alcançar um equilíbrio apropriado em nível de liberdade, moral e contemplação. Essa preocupação com o sujeito/Estado se deve ao ressentimento da aposta na razão iluminista que não alcançou o melhor para a humanidade como era seu propósito inicial e do qual Schiller havia depositado grande esperança.

Pelo conteúdo das minhas cartas anteriores, estais portanto de acordo e convencido comigo de que o homem pode distanciar-se de sua destinação por duas vias opostas e que na nossa época marcha sobre ambos os descaminhos, vítima aqui da rudeza, acolá do esmorecimento e da perversão. A beleza deverá recuperá-lo deste duplo desvio. Como, porém, poderá a bela cultura enfrentar a um tempo os dois males opostos- como unificar em si duas qualidades contraditórias? Poderá, no selvagem, acorrentar a natureza e libertá-la no bárbaro? Saberá estirar e distender a uma tempoe, não fosse realmente capaz dos dois, seria racional dela esperar um tão grande resultado como a formação da humanidade? (SCHILLER, 1990, p.57)¹⁸

Schiller teve influência dos gregos para discorrer sobre a tragédia, no seu texto *O teatro como instituição moral*, o filósofo indica que o teatro era uma arte da moral. O autor irá sustentar que o teatro irá adequar o homem e a sociedade, mas temos nos gregos um problema, para Platão a tragédia na encenação era uma imitação, logo não era real ou verdade e o filósofo grego acreditava que isso deturpava o caráter. O que Schiller fez foi apropriar-se da pedagogia do Platão a respeito do belo e criar seu próprio parecer entre arte e educação com uma finalidade moral dessa relação. Schiller acentua a importância da tragédia para educar os sujeitos. De qualquer maneira para que Schiller concebesse essa relação da contemplação platônica com o teatro teve que fazer recortes de sua filosofia e produzir uma nova forma de pensar.

Schiller diz que o teatro tem um caráter comunitário no qual irá qual irá indicar a verdade que surge do povo para se espelhar na comunidade. O modelo educativo de Schiller está intrinsecamente relacionado ao teatro. Tal arte, será empregada a fim de adequar os impulsos opostos (razão e emoção). O maior interesse pelo teatro se dá pelo seu caráter comunitário.

O teatro, abarca possibilidades imensuráveis ao espírito desejoso de atividade, alimenta a alma e oferece a formação do entendimento das emoções. E Schiller salienta que no palco, pode-se dar respostas às opiniões do povo ao governo e porque aglutina em si toda a diversidade das camadas sociais que é um meio aberto para a razão e para as emoções. “Segundo Schiller, o palco molda o cidadão, ou seja, a instituição pública e aperfeiçoa a essência humana, acabando, portanto, por educar o cidadão a nível moral”. (NUNES, 2013,

¹⁸ Carta X, p.57.

p.48). Adiante abordaremos mais precisamente o teatro em Schiller que está no subcapítulo que abarca o teatro como experiência formativa.

Hermann (2005) nos elucida ao analisar os estudos que Schiller realizou sobre Kant e como a educação moral pode ser impulsionada pela estética. Visto que, somos duplos, o ser humano é convidado a entrelaçar-se pela razão e pela elevação espiritual, dessa mesma maneira, a estética é quem solicita ao homem a conciliação à vida espiritual.

O gosto unifica a faculdade dos ânimos superiores e inferiores; ele chama a razão filosofante de volta das reflexões à intuição; ele oferece humanidade, ou seja, unifica no homem o ser natural com a inteligência e promove sua influência recíproca de modo que a sensibilidade é enobrecida pela eticidade. (SCHILLER, 2004, p. 23).

Em outras palavras, o mundo sensível é o alicerce da moral, dessa forma, em Schiller, esse é o ponto de destaque contrariando Kant, que faz uma nítida separação, chamada de metafísica. Igualmente, o mundo sensível fica separado do mundo inteligível, uma vez que, para Kant a moralidade se dá pela razão, e diante disso, a liberdade está condicionada a razão teórica excluindo o mundo sensível. Desse mesmo modo, nossos intentos, gostos, predileções não podem ocupar o mesmo lugar, não há união nessa relação, a moralidade em Kant é soberana e se determina pela vontade, então a elevação moral é resultado de uma vontade livre.

Segundo Hermann:

Combater os instintos é a fórmula inequívoca da decadência. Disso resulta o empobrecimento cultural, que estimula o desenvolvimento do saber e do conhecimento, em detrimento da vida com seus impulsos e suas paixões. O conhecimento falseia a realidade, a arte nos ensinou, — através de milênios, a olhar com interesse e prazer para a vida em todas as suas formas e a levar nossa sensação tão longe que finalmente exclamamos: Seja como for, a vida é boa. Apesar do domínio do saber científico, esse ensinamento da arte faz suas exigências na busca da alegria de viver. (HERMANN, 2005. p. 55)

Conforme Schiller (1990) as mais variadas concepções a respeito da arte são palco de discussões entre artistas, pedagogos e literários, mas o fato dela não ser utilitarista, não exclui seu valor moral e seu cunho pedagógico quando intenciona ser assim, ou até mesmo, quando não intenciona, mas toca o sujeito que se depara com uma obra de arte e leva consigo significados que são experiências únicas e deslocam esses sujeitos do lugar comum.

A estética instaura a força persuasiva do projeto educativo, contra uma normatividade ética abstrata, desligada dos conteúdos concretos da vida e dos impulsos. Educado pelo estético, o homem não despreza os sentimentos e impulsos provenientes da natureza sensível, mas eleva-se à vida moral. A arte é o próprio *medium* da liberdade, e a utopia estética de Schiller não tem por finalidade uma estetização do mundo da vida, mas sim revolucionar as formas de entendimento. (HERMANN, 2003, p. 43)

Relacionando esse contexto com Schiller (1990) que menciona que é possível extravasar o cunho pedagógico da arte, que a arte é libertadora. A arte por sua peculiaridade de estar inserida no meio social, na cultura, gera a capacidade de ir além, de transcender os esfacelamentos que a modernidade nos deixou como herança, ou seja, um cenário desfavorável para laços afetivos, emoções, cumplicidade, igualdade e alteridade. Nesse contexto, nos vemos implicados em decorrência do progresso, o que resulta em um amortecimento da sensibilidade, e encontramos obstáculos em inaugurar uma nova sociedade. O autor afirma que, um estado ideal de humanidade é resultado da educação e não de sucessivas revoluções, a arte abarca a natureza revolucionária, necessária para mudanças significativas para a humanidade.

4 ATO IV: O TEATRO COMO EXPERIÊNCIA FORMATIVA: A ÉTICA E A RELAÇÃO COM A ESTÉTICA

Como a arte contribui para o desenvolvimento ético dos sujeitos? Sendo essa questão um valor fundamental, percorrer o caminho que responda a essa interrogação é entrecruzar com o tema maior, que norteia essa pesquisa que versa sobre as experiências relacionais da experiência formativa. Hermann (2005) nessa perspectiva anuncia a experiência estética como uma possibilidade humana, com o fim de atingir a dimensão ética dos sujeitos, pois o que essas experiências suscitam naqueles que as experienciam é um alargamento de sua relação com o mundo, desenvolvendo assim um senso de moral e novas formas de imaginar.

A estética atua pelo estranhamento que provoca diante da normalização da moral, pois pode colocar em questionamento leituras restritivas que carecem de revisão histórica, como nossas interpretações de dignidade humana. Desse modo, atua numa dupla dimensão: em primeiro lugar, contribui para desenvolver a sensibilidade para as diferenças de percepção ou de gosto, auxiliando na contextualização de princípios éticos com uma força que o cognitivo não consegue produzir; e, em segundo lugar, cria condições para o reconhecimento do outro, evitando os riscos da uniformização diante do universalismo. (HERMANN, 2005, p.73)

Nesse contexto, a estética tem um fim que esculpe várias capacidades na diversidade plural do mundo atual, assim, a abertura para dilatar a aplicabilidade da ética. Para fins de conhecimento esse percorrer, permite observar que a estética e a ética se estreitam, indicam, sobretudo que ao contrário do que a tradição dos gregos clássicos e sua herança no racionalismo ocidental afirmaram, a estética não está em oposição a ética.

Para Hermann (2001), o saber agir e o controle das paixões não se excluem, mas são educáveis. “A escolha virtuosa é o resultado da opção correta e da reação educacional adequada” (HERMANN, 2001, p. 93). Trazendo para esse diálogo um panorama histórico como temos feito até aqui a autora recorre ao gregos para nos aproximar dessa relação com a ética. Então em Aristóteles a *Phronesis*, que pode ser traduzida para o português como sabedoria prática, é o resultado de uma deliberação do que é bom ou mau para o homem. Para Aristóteles, a ética se deve pela força do hábito, pois o sujeito é educado ao longo da vida e assim forma seu caráter.

Por isso, entende-se que o agir moral é um processo que não se finda, mas que é educável ao longo de uma existência. Nesse entendimento percebe-se que a formação se encontra na experiência. Segundo Hermann (2005), a capacidade estética pode inaugurar uma

forma favorável de entender as exigências que a ética reivindica atualmente diante da pluralidade, nesse sentido é possível pensar uma ética a partir da estética. O movimento racionalista, que colocava a razão acima de tudo, eliminava as possibilidades de compreender o sensível¹⁹ como parte da razão. A estética confrontou a rigidez do racionalismo principalmente no que diz respeito à tentativa de igualar e submeter todos a esse modelo de racionalização.

Segundo Cotrim (2000), "havia a crença de que a razão, a ciência e a tecnologia tinham condições de impulsionar o trem da história numa marcha contínua em direção à verdade e à melhoria da vida humana" (p. 169). Para Cotrim (2000) a estética intenciona atingir um tipo específico de conhecimento: "aquele que é captado pelos sentidos" (COTRIM, 2000, p. 317) sendo assim, diferentemente da lógica, da matemática, pois justamente essas ciências partem da razão enquanto a estética parte dos sentidos. A estética que parte dos sentidos e das percepções do sensível tem como principal objeto de investigação a obra de arte.

Cotrim (2000) explica que a arte expõe a "colonização" seu cotidiano de forma automática, pois pelo conhecimento intuitivo e não pela análise teórica a realidade pode ser apresentada e percebida pelas artes plásticas, pela música, pelo teatro e pela dança.

No mesmo seguimento, segundo Hermann (2005) a tradição, sobretudo na educação, se mantém precavida, em relação à conexão entre ética e estética, pois por convenções normativas a educação tem uma tendência à homogeneização e a pluralidade é um caminho incerto e inseguro para uma tradição que sempre operou à luz da moral cristã ou da racionalização influenciada pelo período racionalista.

Para Hermann (2005) avista-se uma possibilidade de aproximar áreas que sempre foram tratadas de forma separadas. A compreensão hermenêutica possibilita transcender a ideia inicial posta pelos racionalistas de que a ética e a estética são sinônimo de oposição. Nesse contexto, no século XX, a estética afirma sua potência como possibilidade de chegar à autonomia individual. Hermann (2005) elucida que a estética se associa ao irracional, pois está para o sensível e não para a razão o que seria uma oposição à ética, já que esta deveria cumprir seu papel de valor universal embasada na razão. Mas a estética com sua eficiência em promover o sensível, a imaginação, a criatividade e as emoções têm mais eficácia do que os conceitos das rígidas formulações morais e suas fundamentações teóricas.

¹⁹ Anteriormente vimos que a autora Ana Mae Barbosa não inclui o termo sensível como parte seus estudos sobre a arte por ser um termo enraizado no senso comum e que perdeu seu significado, porém Hermann e outros autores tratam desse termo no contexto de suas obras retomando seu significado.

A fim de conservar a ideia de que a essência humana se dá somente pela via da racionalidade, as teorias a respeito da ética rejeitam aspectos importantes inerentes a sensibilidade e as emoções. Isso acarreta para um sistema racional da educação que destaca somente o julgamento moral com base no desenvolvimento da cognição, pois segundo Hermann (2005) “Há uma extensa diversidade não é possível ter definições de uma única essência de vida para natureza humana” (p. 70).

A relação do estético com o ético se dá pelo fato de que o estético não atua num caráter de homogeneização, o estético é uma porta aberta para o novo e envolve àquilo que se estabelece fora dos padrões universais e nas palavras de Hermann (2005): “[...] traz novos e profundos questionamentos para uma práxis ética racionalizada” (p.70). Nesse sentido, agir corretamente familiariza-se mais com o que consideramos mais proporcionalmente adequado para o momento. Desse modo, a estética permite que a aplicabilidade de princípios éticos seja reconsiderado pelo viés da sensibilidade e não apenas por uma inflexível aplicação de regras e princípios normativos. Regras, normas e princípios não levam em consideração a historicidade, a pluralidade e as contingências da vida humana. Nesse sentido, a estética abre possibilidades de fazer uma reflexão crítica diante do agir moral.

A produtividade do estético, que aqui se deseja destacar, pressupõe que se libere esse conceito do individualismo de vanguarda, dos exageros de criação absolutamente original e de uma estetização superficial de embelezamento e emoções, como adverte Welsch, de modo que seja possível uma educação que reconheça o outro em sua alteridade. (HERMANN, 2005, p.70)

Como exposto, o entrelaçar entre ética e estética é possível, pois dá acesso para uma transição no modo de relacionar a ética e a estética, sendo que neste contexto a estética não é vista como algo simplesmente superficial. Compreende-se de que a estetização de tudo pode levar à um entendimento equivocado e distante do reconhecimento ético. Hermann (2005) ao citar Bohrer, apresenta um valor importante sobre o argumento estético, do mesmo modo legítima que o argumento a respeito do estético contém um estímulo ético, nesse sentido, apresenta o estético amparado em um âmbito espiritual. Ou seja, o estético não é um mero acontecimento isto é, faz parte de algo que ultrapassa ao cotidiano.

Diante dos argumentos citados da autora Nadja Hermann esta pesquisa inclui o teatro como potência para atingir a dimensão ética dos sujeitos e o refinamento de sua estética por meio da arte da encenação. O movimento de Arte-Educação, que começou na Inglaterra no século XX, logo se estendeu para todo o ocidente anunciando outro aspecto do teatro que vai além da cena, da atuação e do mercado e, portanto, revela um campo de conhecimento que passa a ser explorado a fim de qualificar os educadores ou os mediadores do processo de

criação. Segundo Koudela (1991) a arte-educação evidencia esse novo panorama da educação que mergulha na arte para dar vazão ao caráter educativo que o teatro proporciona.

Ressalto que as aprendizagens que requisitam o outro para tornar possível o trabalho a ser feito despontam para as interações e abrem perspectivas a novas formas de agir, de reagir, de pensar e de absorver novos conhecimentos. O teatro oportuniza interações entre os mais variados perfis de sujeitos, mesmo que tenham diferentes objetivos pessoais no contato com essa arte. De acordo com Gilberto Icle, a pedagogia do ator intenciona melhorar a eficiência da atuação nos espaços formativos e criativos a partir do século XX, isto é, ressaltar a importância dessa pedagogia para a humanização dos sujeitos na vida que pode ser feita com o intermédio de práticas teatrais.

Como também observado pelo autor (ICLE, 2010) o ensino da atuação no mundo contemporâneo incorporou, durante o último século, a compreensão de que o ator não é apenas um profissional apto e eficiente, e, sim, um agente capaz de transformar a sociedade. De forma semelhante, quando oportunizamos a alunos que escolhem fazer aulas de teatro em um ambiente que promova o acesso à criação artística como um todo, compartilhamos de um processo de aprendizagem que favorece não só à gestação de uma experiência estética, mas também ética. Afinal, aquele que se depara com um ambiente pensado e elaborado para o exercício do teatro levará consigo outras experiências, relacionais, igualmente importantes às que se referem às técnicas desenvolvidas, porém no âmbito da vida cotidiana.

A formação dos profissionais de teatro começa a requerer práticas pedagógicas específicas nesse novo cenário de atuação, pois com as mudanças ocorridas na educação escolar, em meados do século XX e início do século XXI despontou uma procura por profissionais qualificados na área artística. Nessa perspectiva, como a arte contribui para o desenvolvimento ético dos sujeitos? Sendo essa questão um valor fundamental, percorrer o caminho que responda a essa interrogação é entrecruzar com o tema maior que norteia essa pesquisa que versa sobre as experiências relacionais da experiência formativa

Para Icle (2009) o teatro se apresenta na atualidade sob a forma pedagógica em ambientes de formação muito diferentes como: empresas, igrejas, associações, ONGs, escolas, presídios, hospitais; para o autor isso significa dizer que: “a forma privilegiada de sua presença, com vistas a esses processos de humanização não é o espetáculo, mas a situação pedagógica. (ICLE, 2009, p. 2). O autor se refere ao ensino de atuação ou a *pedagogia teatral*- como ele costuma se anunciar nos seus textos- as intervenções propostas no âmbito do ensino de atuação que não necessariamente tem uma preocupação com o espetáculo e sim em promover práticas teatrais em diferentes espaços a fim de proporcionar conhecimentos que

visam mudanças possíveis nos sujeitos que intencionam uma humanização daqueles que experienciam desses processos de atuação no mundo contemporâneo.

O teatro é uma experiência de formação estética que se difere substancialmente das demais artes, pois o teatro é um acontecimento presente e ao vivo com proporções inúmeras, visto que, envolve: corpo, voz, público atores e toda produção artística: cenografia, figurino, luz, som. O teatro considera as emoções como forma para desenvolver o processo de trabalho, nesse sentido a emoção também é um conhecimento o teatro é, portanto, uma área do conhecimento humano que alarga as possibilidades do desenvolvimento natural, pois faz uma mediação dessas emoções no processo de aprendizagem do laboratório de ensaio até ir à cena.

Icle (2009) aponta que estudos contemporâneos emergem para a seguinte questão: o laboratório de ensaio é um espaço, antes de tudo, privilegiado por fazer do teatro um espaço de transformação do humano e do que o constitui. O autor se refere ao espaço como laboratório por ser um grande experimento de exercícios e ensaios. Icle denomina como situação pedagógica todo esse processo que ocorre no laboratório. O professor destaca que houve um tempo em que o teatro em sua tradição clássica era o lugar aonde público ia para se livrar dos males de seu espírito e hoje pratica-se teatro para melhor viver.

É inegável que a forma como se aprende é tão importante quanto o conteúdo do que se aprende. Trago, nesta reflexão, a ideia de laboratório como a sala de ensaio e de aula, onde o processo artístico acontece. A concepção de diretor-pedagogo que Icle aponta quando se refere à figura do professor: esse sujeito que faz a mediação do conhecimento e que é também um artista nos laboratórios de ensaio:

A ideia de um diretor ou encenador emerge no contexto moderno quando a necessidade de um *ensemble*, de um conjunto harmonioso, se coloca. Essa figura irá determinar muitas práticas pedagógicas, pois o diretor como líder de grupo, como arranjador, orquestrador, fertilizará no âmbito do fazer teatro” (ICLE, 2009, p.5).

A escolha por referenciar o local de criação como laboratório e não apenas como sala de ensaio tem o propósito de tornar latente a ideia de pesquisa, de aprendizagem, de troca de experiências.

O delinear dessa trajetória que via no espectador um receptor da mensagem teatral e o ator como um mero reproduzidor de seu papel- que incluía apenas o caráter de imitação para representação na cena foi adquirindo outro formato na medida em que as mudanças na área da educação e pesquisas sobre arte e atuação para o desenvolvimento intelectual e emocional dos sujeitos se aprofundou nas últimas décadas. O que o autor nos indica é que entre o fim do século IX e início do século XX as mudanças que ocorreram no segmento teatral se dão no

âmbito da improvisação diante do processo criativo. O teatro se dá em um momento efêmero no presente, o autor faz alusão ao Brook (2002) que nomeia como: “momento presente” este instante.

[...]A improvisação na atuação teatral se sustenta nessa “brecha”, nesse momento de estar presente, na ludicidade de fazer “como se” com o próprio corpo. [...]A improvisação terá papel fundamental nesse processo como procedimento criativo. Se antes o aprendiz obtinha o status de ator ao reproduzir de forma imitativa o mestre, agora o ator haveria de criar, ele mesmo, uma “versão” para o papel[...] (ICLE, 2009, p.4)

Devemos observar que as relações que Icle nos demonstra entre o processo de criação e o espetáculo requerem o corpo e a consciência corporal que são requisitos da atuação cênica que desencadeiam a possibilidade de articular o envolvimento físico, emocional, mental e espiritual dos sujeitos. Quem está no teatro está em contato direto com a obra de arte, as transformações de todos elementos que fazem parte da atuação teatral se concretizarão no espaço cênico. A partir destes expostos é que reconhecemos o teatro como um acontecimento que é potente no objetivo de motivar o caráter de uma experiência formativa. A experiência com o teatro é momento de uma reflexão profunda que frequentemente transforma pensamentos e emoções de quem é a plateia ou espectador e concebe outros jeitos de enxergar o mundo com base na temática que está sendo encenada e todas as escolhas propostas na cena tais como: movimentos, trilha sonora e a história da temática.

Constitui-se neste processo o potencial de transformação que vão além do eu sozinho que atuo, mas que toca o outro que assiste e percebe a cena e seu poder de impactar pela obra encenada. A cena gera efeitos e transformações, a abertura que se dá no encontro com o outro e que também irá formar o público- no sentido que expomos nesta pesquisa significa dizer que a plateia é tão sujeita a ser tocada pela cena quanto os atores-. O público ou plateia quando estão disponíveis permitem o acesso à sensibilidade e irão fazer reflexões internas que produzem novas relações, ampliam o conhecimento e produzem o desassossego necessário para uma experiência estética.

O teatro é uma área da linguagem que se dá no diálogo e que abarca o jogo onde todos são convidados a integrá-lo, é uma espécie de pacto onde quem atua e quem assiste aceita se envolver numa história que é “irreal” dentro de uma realidade e que a linguagem teatral é capaz de conceder veracidade. É devido ao encanto que a linguagem teatral proporciona que o teatro representa uma experiência estética que condiz com o entrelaçar entre a arte e a formação. Experimentar um momento estético é, também, relacionar-se com a cena apresentada. No teatro, tal experiência pode surgir tanto para o espectador quanto para o

artista em cena ultrapassando o entendimento comum das coisas, dos fatos da vida, abrindo um horizonte para questionamentos, interpretações e tensionamentos de valores morais.

No instante em que Icle (2010) declara que o teatro adquiriu “funções” nestas últimas décadas que se caracterizam por proporcionar aos sujeitos a capacidade de humanização, que ensina a ser cidadão, que ensina a arte do bem viver, ensina a ser menos violento, isso também significa dizer que quem atua nessa área é o responsável por conduzir tais experiências. Nessa perspectiva, a tarefa do teatro de transcender o espetáculo inclui transformar os espaços de teatro para ampliar o repertório e difundir seus propósitos distintos. Por conta disso que se revelam as situações dinâmicas e indissociáveis entre o artístico e pedagógico (ICLE, 2010, p.137).

No nosso entorno, num tempo no qual a individualidade tem sido um valor, quando cuidar de si parece estar relacionado apenas ao cuidado do eu, viver em comunidade, compartilhar com o outro pode ser um desafio intransponível. O discurso da Pedagogia da Arte, com efeito, promete essa experiência, essa inter-relação com o Outro, da qual resultaria, segundo os enunciados desse discurso, um movimento de abertura, de solidariedade (ICLE, 2010, p.142).

O que o autor nos apresenta quando menciona em seu texto *comunidade* é uma ideia de grupo que no teatro é parte fundamental para o exercício de ser ator/aluno. Os grupos são formados para os ensaiar e é neste sentido que as possibilidades se abrem como exposto no trecho acima selecionado. Quando o autor destaca os termos: *Pedagogia Teatral* e o *Outro* a partir do que ele apresenta como uma forma de atuar e ensinar atuação significa, em suma, dizer que existe uma responsabilidade e um objetivo durante os processos nos laboratórios de aprendizagem para representação cênica. O outro é um termo que já se destacou nessa dissertação e intencionamos apresentá-lo no sentido de alteridade.

Icle (2010) faz algumas críticas a respeito da máxima: - “o teatro pode melhorar a vida das pessoas”. Entretanto, o professor se refere ao sentido de que algumas escolas de educação formal que oferecem no currículo o ensino de teatro. Estas instituições estão apenas incluindo mais um componente curricular na grade escolar e nestes casos, quase sempre, o teatro se torna uma atração das festividades da escola e deixa de passar pelos processos de aprendizagens que para o professor são fundamentais para o exercício de atuação, também, há alguns espaços ofertando cursos de teatro na promessa de mudar a vida das pessoas para melhor viver e rapidamente conseguem interessados que na esperança de serem mais felizes, desvoltas e desinibidas fazem as oficinas de teatro sem perceber que, nestes casos, é apenas uma questão mercadológica e não uma situação pedagógica que motiva a existência desses cursos.

Para sublinhar bem as diferenças que existem no âmbito teatral é que o autor expõe suas pesquisas a respeito da Pedagogia Teatral. Icle (2010) não está se referindo apenas à um conjunto de metodologias teatrais, neste prisma ele está atribuindo responsabilidade aos que fazem parte da área de atuação com o intuito de fazer do espaço de ensaio um processo que se define dentro do laboratório e que então pode chegar a máxima: “o teatro pode melhorar a vida dos seus praticantes, nas palavras do autor” (ICLE, 2010, p.144).

A importante contribuição do autor nesta pesquisa se dá, principalmente, para revelar o quanto é significativo envolver a responsabilidade no âmbito do ensino da atuação cujo propósito conduz o teatro para práticas, com objetivos evidentes, de inclusão do outro e abertura para pluralidade que despertam para o sensível. Neste prisma, contribui para experiência formativa alargando possibilidades de avaliar seu agir diante de um contexto que é dinâmico, coletivo e social.

4.1 O TEATRO PARA SCHILLER

Como vimos anteriormente a arte para o filósofo Schiller é uma base para a educação do homem, neste seguimento Schiller se refere a educação moral e o teatro seria um forte impulsionador para o argumento do pensador que via no teatro a possibilidade de aperfeiçoamento do homem. Schiller (1992) diz que a arte quando cumpre seu efeito estético máximo desempenha uma influência sobre a moral, isso não significa dizer que Schiller está usando o palco para impor comportamentos morais, o filósofo aponta uma realização do efeito estético sobre as pessoas.

Schiller (1992) percebe na contemplação estética a consonância entre natureza e o humano. E é precisamente no proveito artístico que o impulso lúdico é capaz de mover o ser humano para encontrar uma finalidade moral, para ele o teatro seria educador de toda uma nação. A ideia que se intenciona sustentar apoiando-se no pensamento schilleriano, é a de que o teatro por ser uma arte tão singular e que engloba nele mesmo, tantas outras artes e não se subordina a outros fins, não é uma questão de utilidade, o teatro é uma forma de agir politicamente, e é exatamente na despreensão da arte que Schiller observou a brecha para justificar o teatro como principal instrumento de politização do povo e isso se traduz como uma educação moral.

A atualidade de Schiller é eficiente diante da sociedade do mundo contemporâneo, uma sociedade que se lança ao valor das experiências pelo seu fim é resultado de um cientificismo exacerbado. O autor nos revela com suas ideias sobre o teatro que essa arte

encontra em si mesma sua justificativa. Foi em uma conferência de 1784 e intitulada “*O teatro considerado como instituição moral*” que Schiller nos revela um teatro que une, ao mesmo tempo, entretenimento, educação e política.

Schiller (1992) apresenta nesta conferência a atuação moral frente aos palcos e acrescenta que as leis e até mesmo a religião estariam amparadas pela encenação teatral se vinculassem ao teatro. Ele alega que os dramaturgos deveriam se empenhar com o público visando uma formação de caráter. A estética, em Schiller é o que leva o homem ao estado natural para a liberdade moral, esse intermédio acontece principalmente no teatro, ele nomeia o teatro como o mais sublime entretenimento.

Como já vimos anteriormente o teatro permite ao homem conhecer outros modos de enxergar o mundo, de imaginar até chegar a contemplação. Desse modo, abstraímos do nosso cotidiano e das coisas mais banais e chegamos ao estado de mediação entre razão e sensibilidade pela contemplação estética. É neste contexto que Schiller destaca que o legislador deve dar a devida importância ao teatro, pois ele proporcionará ao povo um estado de felicidade.

Como Schiller une entretenimento, felicidade e moral? Para o autor a potência do teatro está no fantasioso que permite observar as contradições da vida humana como: vício e virtude, felicidade e tragédia, inteligência e asneira. Todas as questões elencadas do viver humano numa peça de teatro são encenadas para o público que, ao mesmo tempo, está entretido e também está sujeito a sentir as emoções. Desse modo, o imperativo da lei se substitui pela magia da atuação. É dessa forma que Schiller presume uma educação estética pelo teatro, é no palco que a plateia vê a justiça ou a injustiça, é no retrato da encenação que se deixará levar pela sensibilidade e reflexão da cena posta diante de si. É nesse sentido que Schiller acredita que a lei para bem servir ao estado tem que ter o teatro como seu grande aliado.

Quando a justiça cega, a peso de ouro, e vive na fortuna, a soldo do vício, quando os crimes dos poderosos escarnecem de sua imponência o temor humano tolhe o braço da autoridade, o teatro assenhora-se da espada e da balança e arrasta os vícios para diante de um terrível tribunal. (SCHILLER, 1992, p. 35).

Schiller (1992), como observado no trecho extraído de sua obra, indica a formação moral sem estar ponderada à luz da razão, mas sim nos exemplos que o palco dramatiza para o público sendo o palco uma possibilidade de refletir o que é a sociedade. A comédia e a tragédia são dois aspectos do teatro que desempenham o papel zombaria no caso da comédia

que ironiza os problemas relacionados a má conduta. É no teatro e pela comédia que o homem é capaz de pensar sobre suas questões mais íntimas de forma leve.

A tragédia por sua vez determina uma visão moral num alto grau de reflexão. Contudo, Schiller não pensou no teatro como fonte de resolução dos problemas da sociedade pelo simples fato das pessoas poderem apreciar as encenações do palco. A proposta de Schiller é que o teatro é uma via possível onde as questões humanas são postas e, à vista disso, como comparação da realidade o teatro desvenda para o homem o que leva a má conduta ou a maldade.

Nessa perspectiva, o teatro eleva a consciência do povo, pois a sua moral ao ser encenada expõe o que há de mais íntimo na relação do homem com sua consciência. Schiller (1992) indica que o teatro é formador de caráter, visto que, pode aprimorar seus conceitos e suas ideias de conduta e visão de mundo e refinar sua sensibilidade. Dessa forma, o cidadão expande para o estado o seu aperfeiçoamento de caráter. Nas palavras de Schiller (1992) o teatro é uma via que lança a possibilidade de sabedoria para o homem e se dissemina no estado.

Portanto, o teatro seria uma forma de refinar os sentimentos já que Schiller ressalta que a partir desse refinamento a barbárie desaparece, o filósofo também cita a educação na qual o estado não priorizava. Para ele, o teatro também poderia contestar e denunciar os erros do estado e, ainda, para o filósofo o teatro seria um exemplo para formar os cidadãos. No teatro de Schiller a educação está intrínseca na encenação teatral e cumpre o papel de entreter e ensinar, tanto para quem atua quanto para plateia.

O que Schiller (1992) declara é que o ensinamento e entretenimento se harmonizam sem que haja perda ou que alguma faculdade esteja em detrimento de outra como por exemplo: repouso e empenho, divertimento e ensinamento. Com o intuito de atingir os objetivos que são próprios do teatro as encenações versariam de situações temáticas da ordem pública, para tanto os dramaturgos deveriam ser patriotas a ponto de se esforçarem para que o estado aderisse ao apelos representados nos palcos.

O autor ainda ressalta sobre a relação com o teatro e o estado é fato de diferentes classes serem encenadas no palco e isso traria uma espécie de identificação e colaboração entre o povo e que tais representações marcam a cultura de um lugar. Schiller(1992) segue na defesa dessa união dos dramaturgos com a educação. O que o filósofo busca é um teatro nacional onde o povo se vê representado e que eduque a população, ao mesmo tempo, que entretém.

Schiller (1992) vislumbrou tanto a potência do teatro que mencionava sempre os dramaturgos e sua responsabilidade com a formação pelo teatro e que isso poderia transformar a sociedade. Ressaltou que não somente o público enquanto coletivo teria benefícios, mas que individualmente as pessoas chegariam a felicidade sem precisar despende de muito trabalho. Este prazer da contemplação estética que Schiller indica se daria de forma aprazível sem gerar grandes esforços para seu entretenimento.

Desse modo, o que torna Schiller tão atual é a certeza de que arte é feita para o público, sem público não há razão de ser do artista. Mais precisamente o filósofo tem plena convicção de que a arte é produzida pelo artista para o público, portanto o artista deve considerar a dimensão do seu trabalho para que não haja equívocos tamanha é a responsabilidade que Schiller via na educação pelo teatro

Schiller contribui na sua época por pensar no teatro como educador do cidadão, como lugar de denúncia dos maus feitos dos políticos, como lugar de prazer e contemplação e que contribuiria contra a barbárie. O filósofo sabia que não caberia ao teatro mudar os fatos do cotidiano, porém Schiller via na potência do teatro aquilo que o homem almeja que é justamente encontrar um lugar onde seus problemas refletidos nas fantasias poderiam ser libertadoras desse cotidiano comum.

À vista das questões que foram expostas sobre o teatro e o estado, ou seja, até aqui um teatro político e educador, Schiller se mostrou incessante nos seus escritos sobre o teatro para fundamentar suas teorias pautadas na arte como educação. O autor publica em 1792²⁰ escritos que aprofundam seu pensamento sobre o trágico no teatro estreitando laços com a conduta moral. É neste seguimento do trágico nas investigações de Schiller que a plateia ou público do teatro dividem os sentimentos de dor e sofrimento, assim como, a má sorte na vida pelo olhar de quem está assistindo e acompanhando essas mazelas sendo encenadas pelos artistas no palco.

Desse modo, o público se sensibiliza com o que está acontecendo na cena, ao mesmo tempo, que compreende o irreal. Nesse sentido, o teatro demonstra o driblar dos obstáculos e sugere que é possível superá-los. Schiller justifica suas teorias quando compara o sofrimento encenado pelo artista e a comoção que gera na plateia como uma forma das pessoas se certificarem mais sobre suas condutas verificando os erros que cometem no cotidiano e é por essa via que Schiller percebe o teatro como um meio para amparar a justiça.

²⁰ “Acerca da razão por que nos entretêm assuntos trágicos” e “Acerca da arte trágica”. Estas obras foram publicadas em 1792 e versam sobre a questão do ético e do estético ressaltando os conceitos de cada um, porém criando uma ligação entre os dois temas.

No entanto, há várias formas de manifestações artísticas e algumas são puro entretenimento e sem a pretensão de um engajamento político o que não é um problema. O prazer das artes visando o belo e a emoção são parte importante da contemplação e elevação do espírito humano que busca prazer na vida a fim de escapar dos padecimentos da vida comum.

Em Schiller (1992) apenas nos afetamos quanto ao nosso próprio infortúnio quando da dor surge o prazer e o compadecimento como espectador sentindo-se cúmplice do sofrimento alheio para dar lugar ao prazer. Quando vemos o sofrimento do homem bom sentimos mais profundamente sua dor, de uma certa forma vê-se como o fim último dos homens a felicidade e o homem perverso não seria digno de tal felicidade.

O autor salienta que a tragédia está visceralmente atrelada a moral e que somente ela pode mostrar as duas faces de uma só instância -o prazer e a dor-. É no palco que a essência do homem é conhecida e é no palco que a verdade é dita. O que Schiller intenta demonstrar é que para aqueles que não costumam ouvir a verdade sobre si- os poderosos- no palco não há distinção entre os poderosos e não poderosos, então o teatro seria uma oportunidade de trazer à tona essas verdades não ditas na vida cotidiana.

Percebe-se assim nessa busca de Schiller de chegar a moral por meio do teatro uma intencionalidade objetiva na dramaturgia e na sensibilidade o que não exclui a razão. A função do trágico teatral tem uma relevância imensa, pois o ser humano tem grande interesse pelas mazelas da vida, medos e adversidades. Nesse olhar sobre as questões humanas ou podemos chamar de questões sobre a natureza humana fez com que Schiller conseguisse cruzar todos esses aspectos com um ponto em comum: o teatro, o autor percebeu que na natureza humana o homem sente benevolência e ânsia pelo correto.

[...]É perfeita uma tragédia, pois, na qual a forma trágica, ou seja, a imitação de uma ação comovente, tenha sido melhor utilizada para despertar o afeto da compaixão. Assim a mais perfeita tragédia seria aquela em que a compaixão despertada é menos efeito do assunto do que da forma trágica melhor utilizada. Este poderá ser tido como ideal da tragédia. (SCHILLER, 1992, p. 110).²¹

Como observado por Schiller o propósito da tragédia é a compaixão e isso se dá pela imitação do real nos palcos. Por mais que outros gêneros literários também conduzam aos sentimentos é somente pelo teatro na arte trágica que se pode chegar à sensibilidade com o outro(alteridade). Isso acontece pela estreita relação que o dramaturgo possui com o seu propósito final e os meios que utilizará para realizar a plenitude de sua arte.

²¹ “Acerca da Tragédia”.

Schiller constatou que é pelo teatro que o homem irá se realizar socialmente e assim aperfeiçoa seu potencial devido a experiência estética que lhe é apresentada suspendendo a divergência entre razão e sensibilidade, sua proposta é educacional e seu objetivo é o bem da nação e a felicidade do homem.

O filósofo discorre sobre a arte na defesa de educar o homem moralmente de forma leve e sensível. Schiller é fruto de seu contexto histórico como já vimos anteriormente foi impulsionado pela potência do palco como uma alternativa possível para um projeto de humanidade. Por isso, situa a tragédia como gênero fundamental para educar o homem e entretê-lo ao mesmo tempo, unindo prazer e experiência formativa.

Schiller via o homem como um ser em constante transformação e em evolução e ele próprio escreveu uma peça teatral –*Os Bandoleiros*–.

Nessa pesquisa Schiller teve um papel fundamental para entrelaçar as temáticas abordadas aqui. A sua proposta de educação estética a fim de atingir a moral do homem e suas teorias a respeito da arte chegando ao teatro como mediador da formação são enriquecedoras neste trabalho tendo em vista que o autor apresenta todas as questões nos seus livros e ensaios que balizam a estrutura dos capítulos em que o autor foi citado.

4.2 O TEATRO DE BOAL

Dando continuidade ao engajamento político do teatro não poderíamos deixar fora do nosso repertório: Augusto Boal, antes é necessário fazer uma breve introdução de sua biografia, Boal foi um dramaturgo, diretor teatral líder do Teatro de Arena²² em São Paulo/SP, filiou-se ao Partido dos Trabalhadores (PT) e foi no Teatro de Arena na década de 60 que concebeu a poética teatral conceituada como *Teatro do Oprimido*, essa inovação tem um aspecto ainda mais relevante por se tratar de um método do fazer teatral genuinamente brasileiro. Ele mesmo assim denominou sua pedagogia fazendo uma menção ao educador

²² O legendário Teatro de Arena de São Paulo, hoje denominado Teatro Funarte de Arena Eugênio Kusnet, completou 50 anos de existência em fevereiro de 2005, como um espaço permanentemente aberto à experimentação teatral. Normalmente é cedido para grupos ou companhias que trabalham com o estudo e a pesquisa da linguagem cênica, além de sediar debates e encontros de grupos teatrais. No térreo do prédio de dois andares, o Teatro de Arena está capacitado a receber 98 espectadores e é ocupado semestralmente – via edital – por um grupo teatral. O Teatro Eugênio Kusnet realiza espetáculos a preços populares, disposto a incentivar a formação de plateia, em compromisso que se casa com os ideais plantados em sua origem, nos anos 1950. Companhia teatral que revolucionou a forma de pensar teatro no Brasil, o Teatro de Arena foi, dos anos 1950 aos 1970, palco das experimentações e de celebrados espetáculos de nomes como José Renato, Augusto Boal e Gianfrancesco Guarnieri. Boal, que acaba de ter seu último livro, *A Estética do Oprimido*, lançado pela Funarte em parceria com a editora Garamond, dirigiu na companhia clássicos de Molière e Gogol, passando por Maquiavel, mas brilhou particularmente ao propor um teatro que colocava o homem comum em cena. (INSTITUTO AUGUSTO BOAL, 2011)

Paulo Freire com sua *Pedagogia do Oprimido*. Boal inspirou-se na estética de Brecht e na pedagogia libertadora de Paulo Freire. *O Teatro do Oprimido* fundamenta-se em uma diversidade de técnicas de atuação improvisadas, cujo propósito é conscientizar o público politicamente.

De forma similar ao que Schiller enxergava na potência do teatro, Augusto Boal, escreveu e inovou o jeito de pensar teatro no Brasil. Nessa pesquisa o autor se aproxima de questões que são equivalentes sobre a educação, a arte e a dimensão ética, ou seja, o teatro é um espaço para a experiência formativa. Além disso, esse diálogo entre autores de épocas diferentes nos permite pensar a eficiência que o teatro pode ter na formação do sujeitos.

Boal (2003) afirma que uma sociedade se fragmenta quando não tem claro o valor da ética. Nessa perspectiva, o autor menciona a escola como um espaço que não consegue cumprir sua função pedagógica que segundo ele deveria ser um lugar de incentivo a solidariedade e respeito. Como citamos anteriormente a educação escolar deixa lacunas na formação dos sujeitos. Para Boal (2003) as consequências de uma educação que não cumpre seu papel não é capaz de formar sujeitos éticos, é destrutiva em um âmbito social mais amplo. As percepções do autor sobre as questões da escola e dos problemas sociais decorrentes disso são parte de suas vivências, de sua percepção sobre o mundo.

O dramaturgo não fez análises de estudo sobre a educação escolar, mas escrevia a fim de expor sobre essas questões para balizar seu trabalho como artista no sentido de indicar alternativas possíveis para transformações sociais. Se Schiller percebia a barbárie como fonte de problemas morais dos sujeitos, para Boal não era diferente, a barbárie aqui é: a violência, a criminalidade, a desigualdade e todos os aspectos socioculturais degradantes que percebemos nas sociedades atuais. Boal (2003) segue suas teorias a respeito da ética em pontos que se entrecruzam com o que já foi dito aqui em capítulos anteriores. Segundo ele a ética deve ser aprendida e ensinada e nós devemos nos afastar da nossa natureza selvagem, é nosso dever, enquanto, sociedade criar uma cultura em que prevaleça a bondade e a solidariedade. Nessa perspectiva, é possível associarmos que em diferentes contextos históricos há uma conexão entre o diagnóstico da sociedade e os apontamentos a respeito da arte como educação, Boal menciona que a cultura tem o papel de desenvolver a ética nos sujeitos.

Outro ponto de encontro importante no pensamento de Boal e Schiller é que Boal também descreve a tragédia como forma de fazer o espectador se enxergar nas personagens. De acordo com Boal (1991) a tragédia tem como fim a catarse que seria uma forma de externar sentimentos ruins, de limpar, de purificar o seu interior. O que o espectador vê é o herói sendo punido por um malfeito social. Para Boal o espectador se identifica com os

personagens a ponto de se rever nas suas falhas éticas. Essa relação da catarse entre personagem e espectador é um estudo de Boal sobre as tragédias gregas e seu efeito na plateia.

Não é intenção dessa pesquisa fazer análises das tragédias gregas, mas é importante ressaltar que o estudo de Boal passa por vários períodos do teatro e é dessa forma que o autor vai constituindo suas percepções e elaborando seu teatro. Boal(1991) analisou, também, o teatro de Shakespeare e Brecht no intuito de confrontar as ideias desses autores em relação ao espectador e os personagens intuindo que as obras tinham uma finalidade ideológica na encenação, o primeiro é a imagem da burguesia sendo encenada e os poderosos que são capazes de tudo para se manter no poder e o segundo tem um teatro dito marxista, ou como o autor se refere “poética marxista”. Por fim, o teatro de Boal se dará no seu conhecido: *Teatro do Oprimido* que tem o propósito de educar socialmente tirando o espectador do lugar de receptor e o transformando num ator da cena. O teatro em si para ele pode não ser revolucionário, porém ensaia para revolução.

A questão do espectador é tratada de vários modos em diferentes dramaturgos, porém Boal trouxe a novidade de estender o convite ao público para subir no palco. De qualquer forma se entende que o dramaturgo utilizava o teatro como um meio de provocar nas pessoas diferentes percepções a respeito da vida cotidiana a partir de um método educativo e não apenas uma escolha estética.

[...]Para tanto, gostaria de trazer também o significado da palavra ator: agente do ato. Neste caso, contudo, trata-se de um ato para ser visto, para ser compartilhado com o olhar daquele que assiste: o espectador. Este, por sua vez, será o agente do ato na vida, não no palco. Levará consigo a experiência vivida e transformará, por certo, sua realidade a partir de então – processo que em nada é passivo, como usualmente se poderia pensar deste sujeito sentado na poltrona a assistir (PESSOA,2013 p.2)

Como observado por Pessoa (2013) o teatro, atualmente, já considera o espectador como alguém que de alguma forma tocado pela experiência estética que a cena viabiliza se tornará um agente transformador de sua própria realidade. Diferentemente do que se presumia em tempos passados que o espectador era alguém que assistia passivamente a cena. Essa relação com o público/espectador consta na presente pesquisa no texto referente ao Gadamer e em Schiller.

No *Teatro do Oprimido* de Boal, ao contrário do que vimos sobre os gregos até Brecht, é que agora se propõe uma ação do espectador, ou seja se o teatro grego propunha a catarse e Brecht a conscientização, Boal propõe a ação. É possível compreender a potência revolucionária que o teatro exerce quando Boal (2003) menciona o mundo globalizado como

sendo maléfico e aniquilador das culturas locais impondo uma cultura homogênea e que não é aberta às diferenças e pluralidades. É nesse seguimento que o dramaturgo argumenta que a arte é parte da cultura e que para fazer arte o artista tem que ser livre.

A importância do teatro se dá pela diversidade da forma como enxergamos a realidade e a compreendemos, o dramaturgo afirma que o teatro é um lugar privilegiado para descobrirmos quem nós somos. Um aspecto importante do pensar do autor é que somos responsáveis pelo que virá a ser do mundo. É neste prisma que o autor dedicou sua vida a arte da atuação. A expectativa de Boal com as artes e sobretudo com o teatro era o caráter transformador que o teatro proporciona.

Diferentemente de Schiller que intencionava educar a plateia pelo que era assistido, Boal acreditava que todos poderiam passar para o outro lado do palco e se transformar em personagem, então ele se dedicou a criar uma diversidade de técnicas que oportunizavam as pessoas a experimentar o teatro. Não trataremos aqui na pesquisa sobre metodologias ou o ensino de atuação, mas sim da ideia principal que é a de que o teatro é um espaço de formação dos sujeitos, seja como ator ou plateia.

A concepção de Boal se definia por uma a situação de aprendizagem dessa forma: o povo deveria se transformar em ator e sair da condição de espectador, deveriam modificar a ação dramática. Segundo Boal (1991) os grupos teatrais revolucionários necessitam deslocar para o povo “os meios de produção em teatro” (BOAL, 1991, p.139). Isso significa dizer que o povo precisa de tais ferramentas para ele próprio utilizá-lo. No sentido em que Boal compreendia o teatro utilizava como metáfora o teatro como uma arma, algo que dava poder ao povo.

Aludido dessa forma o teatro de Boal (1991) então, foi elaborado repleto de ações e intenções que moveriam a plateia para o palco. O fundamental é compreender que o teatro é uma ferramenta para os oprimidos como uma forma de se expressarem e para que descubram por meio dessa nova linguagem, a linguagem teatral, novos conteúdos. O seu *Teatro do Oprimido* é uma proposta educativa que se deu em diversos espaços ditos não convencionais de teatro cujo objetivo maior era livrar-se da opressão e promover a emancipação do sujeitos e sua cidadania.

O limiar entre ficção e realidade, pessoa e personagem são o fundamento que faz emergir o *Teatro do Oprimido*- O teatro do Oprimido não é para o oprimido, ele é o oprimido. Nessa lógica, não é o artista que interpreta o papel de um sujeito que não é ele próprio. No *Teatro do Oprimido* cada um representa a si mesmo buscando o caminho para a liberação. A condição de tornar-se ator e deixar de ser o espectador para Boal(1980) é uma contribuição

criativa que, ao mesmo tempo, em que o espectador se deixa levar à cena, criando condições para o impulso do caráter subversivo do teatro popular que Boal vislumbrou para contribuir com a arte no Brasil. É o caráter subversivo que deve-se desenvolver e amadurecer (BOAL, 1980, p.27).

A cultura do teatro desse autor nasceu do contexto histórico e político no Brasil, além de suas viagens pelo mundo e percepções a respeito do modo de fazer teatro. Dessa forma, foi se desenvolvendo de uma maneira, muitas vezes, em resposta às situações como: a tortura, a censura e toda repressão que ele testemunhou, um processo artístico, que antes de tudo, era educacional. Neste seguimento, o diretor foi estabelecendo parcerias com movimentos sociais e fazendo as intersecções que julgava necessárias a fim de dar condições para a criação do seu famoso *Teatro do Oprimido*. O que Boal propõe é um teatro que seja revolucionário, que seja ativo culturalmente, o teatro pensado como um meio para a libertação que tire o ator do lugar de somente atuador, que inclua o espectador na ação e que repense valores e condições sociais impostas pela política econômica. A natureza de seu método genuinamente brasileiro no teatro é uma ação pedagógica, porque ensina, orienta e conduz a uma reflexão acerca de situações que foram herdadas culturalmente e que são passíveis de mudanças. Ao passo que no decorrer do processo que esses exercícios vão sendo apresentados abre-se um espaço para uma aprendizagem que pode ser inovadora, em alguns casos é um primeiro momento de enfrentamento, em face de uma realidade diferente da sua.

ATO FINAL: A TÍTULO DE CONCLUSÃO

Chegando ao término desse estudo que se destinou a apresentar as possibilidades que a experiência estética é capaz de suscitar nos sujeitos por meio da arte percebo que várias questões se descortinaram à luz dos autores que investiguei até aqui. Avaliando acerca da contribuição desse estudo para outros estudantes e pesquisadores, penso que esta reside no diálogo traçado entre autores que problematizam e enriquecem as áreas da arte/teatro e da educação.

Pode-se reconhecer nos textos apresentados elementos fundamentais que dão suporte para a temática proposta. Vimos ao longo dos capítulos o entrelaçar entre ética e experiência estética e no cerne de seu conteúdo a arte como ponto fundamental para desenvolver uma experiência formativa. Dentro desse contexto, ao descrever minha prática no teatro, sobre o qual meu olhar se volta, percebi que a minha experiência se amparou no aporte teórico dos autores eleitos para este estudo.

No trajeto que percorri durante a pesquisa, ao travar diálogo com diversos alunos, como forma de buscar diferentes pontos de vista à minha própria experiência no grupo e desenvolver questões que referenciarão este estudo, percebi que havia um aspecto importante a ser abordado: a questão da estética e seus impactos na experiência formativa. Surge daí a necessidade de aprofundar o tema como modo de estruturar e dar suporte às relações que a pesquisa tece em seu todo. Como ponto de partida, aponto aqui a experiência do teatro, a qual se amplia à uma discussão sobre estética e suas implicações éticas, na medida em que é na trajetória do NEELIC que encontro a necessária inspiração.

Como sabemos, toda pedagogia é um ato de ensinar, de conduzir e de mediar conhecimento. Ao utilizarmos termos como diretor-pedagogo ou pedagogia da arte, pretendemos referir e sublinhar que pensar em práticas educativas no campo do teatro não se trata apenas de reproduzir papéis de atuação em um espetáculo ensaiado, e sim, de uma experiência que provoca crescimento e formação pessoal através do contato com o outro, de jogos lúdicos de sensibilização e da ressignificação do olhar à vida pelo exercício de personagens. Foi por esse motivo que a pesquisa intencionou demonstrar com base nos textos do professor Gilberto Icle que, da mesma forma, que outras artes, o teatro revela um aspecto de linguagem da humanidade, e pode ser uma expressão produzida a partir de muitos jeitos, o

jogo, é parte fundamental dentre tantos outros elementos excelentes que percebemos diante da diversidade cultural que é abarcada pelo teatro.

Apesar de ser impossível se chegar a um método infalível, é inegável que os expostos a respeito da arte em diversas citações, aqui, e em outras pesquisas declara-se o papel de transformação, na medida em que ela(arte) apresenta possibilidade de formação humana. Esse papel de transformação do sujeito em relação à realidade se compromete com a diferença, com o outro e é aí que se compreende o objetivo da experiência, da mesma forma, compreende-se o que é a experiência (ela própria) como formação.

Assim, podemos observar que, aquilo que se define como uma ação pedagógica, ou seja, a busca por ambientes de aprendizagens que ultrapassam o contexto escolar, também configura aqui uma convicção de mudanças possíveis, geradoras de alternativas para quem quer se desenvolver através do teatro – e da arte, de forma geral – com um sentido de provocar questões a si próprio que, provenientes do entendimento estético, possam ter impactos éticos.

Aponta-se aqui até mesmo o exercício de ser cidadão, no sentido de protagonizar, não como sujeito passivo receptor de aprendizagem, mas, ao contrário, ativo, que contribui à sociedade, ao mesmo tempo com um trabalho desenvolvido sobre si próprio e como agente transformador de realidades culturais. Neste contexto, podemos afirmar que o teatro é um elemento que proporciona esse exercício de participação, o qual se desenvolve pela experimentação de um processo que inicia com jogos lúdicos bastante simples e chega até a concepção de cada cena. Para tratar do tema no âmbito deste estudo, Gadamer foi uma importante referência para as reflexões sobre a relação entre aprendizagem, a arte e o jogo.

Conforme argumentado, para Gadamer, o sentido de jogar deduz um movimento de participação, comprometimento, o jogar é jogar com o outro. O exemplo do jogo para esclarecer o desenvolvimento da compreensão é; com certeza, um exemplo pertinente apresentado por Gadamer. De acordo com o que foi dito, compreender, segundo Gadamer, faz parte da experiência do ser humano com o mundo e, como participantes do jogo, somos convidados a jogar a todo instante pela nossa relação, essencial, com os outros. Lembrando que o conceito central de *Erfahrung* tem como significado experiência vivida, ou seja para o autor é um acontecimento que nos atravessa. É importante registrar que o conceito de experiência, foi apresentado antes do conceito de vivência que aparece em Gadamer, mas que Bondía chama atenção para o fato de que vivência e experiência se dão em âmbitos diferentes, porém nesta pesquisa esses conceitos não são excludentes e sim fazem parte de interpretações

que nos orientam para o mesmo rumo: o quanto um experiência/vivência significativa é capaz de nos tocar a ponto de provocar mudanças em nosso agir.

Nessa linha, Bondía aponta questões importantes sobre a experiência que revelam situações que serão abordadas na educação escolar, no capítulo em que se abordam os diálogos com a educação, Bondía destaca:

Nessa lógica de destruição generalizada da experiência, estou cada vez mais convencido de que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça. Não somente, como já disse, pelo funcionamento perverso e generalizado do par informação/ opinião, mas também pela velocidade. Cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. (BONDÍA, 2002, p.23).

É possível que o que colabore neste prisma a respeito da educação escolar e seu vínculo cada vez mais mercadológico seja o entendimento que Biesta apresenta que encontramos nesta dissertação sobre aprendizagem. Ao meu ver, Biesta contribui, de forma muito importante, para indagar as questões objetivistas da educação pautadas em competências e habilidades que não abrem espaço para que os sujeitos possam experimentar situações verdadeiramente relevantes para o convívio social, ao contrário disso, estão oprimidos em sua sensibilidade a fim de atender as expectativas do mercado econômico.

Aproximo essas reflexões, ainda que elas não se desenvolvam totalmente aqui, para referir a temática dessa dissertação e justificar o que foi anunciado em sua introdução. Porém, percorrer o caminho que passa pela educação e aprendizagem foi importante neste estudo para fazer a necessária ligação entre ética e estética que conluo a seguir.

A relação entre a ética e a estética teve muitas oscilações em seu processo histórico, de modo geral. A metafísica e os movimentos racionalistas, por exemplo, desvincularam essas duas dimensões do conhecimento humano, por considerar ambas incompatíveis. Logo, levar a público a experiência estética como elemento relacionado com a ética é uma responsabilidade que implica ter consciência da educação global dessas pessoas que transitam nos espaços de formação.

Da mesma forma, pesquisando acerca da formação dos sujeitos e a complexidade dessa imensa teia de relações fui exercendo a cada instante a capacidade de observar o quanto a arte pode contribuir para uma experiência relevante na vida das pessoas. Há ocorrências no texto que versam sobre a ética, a moral, o outro, a alteridade. Nesta perspectiva, foi a autora Nadja Hermann que possibilitou o encontro com os demais autores. Por isso, apresentei contribuições da arte que demonstram as dimensões da ética (agir) e da estética (sentidos) como norteadores significativos da educação e, de modo específico, da arte. Para isso, o

conceito de educação ético-estética de Nadja Hermann, investiga a potencialidade da arte na formação. A autora que ao ser base substancial dessa pesquisa trouxe a noção de que a experiência estética é uma possibilidade de autocompreensão, que aparece, inclusive, em Gadamer, autor que como dito influenciou Hermann e conseqüentemente essa pesquisa e que nas palavras da autora possibilita ampliar nossa relação com o mundo.

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

De forma semelhante o encontro com Nietzsche e Schiller nesta pesquisa nos elucidaram a respeito do ponto principal de ambos os autores. Para Nietzsche a arte alcança lugares em que a razão não consegue atravessar, isto é, segundo o autor, a arte está intrinsecamente ligada ao sensível, as emoções. É em sua obra: *O Nascimento da Tragédia* que ao autor narra a arte como sendo grade impulsionadora da existência humana. Há um ponto de contradição entre Schiller e Nietzsche no que se refere a moral, para Nietzsche devemos nos abster dessa moral que anula nossas vontades e impede, que sozinhos, sejamos capazes de tomar decisões. Para Schiller conforme sua citação:(...) “além do objeto como poder é representado objetivamente para o homem também a sua temibilidade, o próprio sofrimento, e nada resta para o sujeito ajuizante senão fazer aplicação disso para o seu estado moral e gerar o sublime a partir do temível” (SCHILLER, 2011, p. 40- 41). Então, para Schiller a arte, sobretudo, o teatro educariam as pessoas para ações morais justas e corretas visando o bem de uma nação, embora a questão da moral seja discordante para os filósofos, os dois, viam na arte uma possibilidade de melhorar o ser humano como uma força que se lança contra a barbárie. Foi possível entender, de forma aperfeiçoada, a relação que se estabeleceu entre os autores e o avivar da potência teatro como experiência formativa.

Foi possível aproximar autores como Nietzsche e Schiller com as devidas noções de diferenças e semelhanças. Daí, pode-se evidenciar a íntima relação entre a arte e a formação na vida das pessoas a partir da noção de sublime/contemplar-embora, não esteja conceituado explicitamente no texto-. Dessa forma, então, refletir sobre a política, a arte e a ética num contexto maior de transformação da vida num âmbito mais amplo que é a sociedade como um todo.

A partir da reflexão sobre a própria experiência do meu trabalho, destaco aqui um ponto importante, pois se caracteriza como ação pedagógica: a relação que se constrói a partir

da ideia de sensibilização recíproca, ou seja, ao me abrir à experiência, busco sensibilizar o outro.

Nesta pesquisa a formação foi analisada sob o aspecto educacional, porém não somente na educação escolar e sim incluindo espaços e possibilidades de formação que se inserem no meio social como, por exemplo, a arte.

Com isso, a atuação junto ao grupo NEELIC, que possibilitou a organização deste texto, foi de enorme importância. O privilégio de acompanhar tanto a escola quanto o grupo são parte de um todo que compõem a inspiração para esta pesquisa. Tudo isso reforça a ideia do quanto à necessidade de debatermos amplamente a questão da experiência formativa tanto no campo das artes quanto no contexto escolar. Constata-se que o conhecimento desenvolvido aqui, de experiências estéticas, tem como fundamento o necessário entendimento de que a ética pode estar atrelada a estética e pode ser apreendida em um espaço que vise formar com tal intento. Percebe-se, ainda, que a arte afastada da de um objetivo político ou ético tem como modo de atuar diferente do que foi proposto aqui. Contudo, não foi o propósito dessa pesquisa estabelecer críticas a arte, neste caminho, Gilberto Icle concede atenção suficiente a proposta de objetivar e planejar o espaço artístico para uma finalidade educativa, não distante desse pensamento, Augusto Boal, deixou um legado importante que se mantém vivo até hoje de um teatro político e engajado firmado com um propósito de emancipar os sujeitos para que eles se percebam como responsáveis pelas suas ações no mundo.

Como apresentado, o encontro entre teatro e a experiência formativa aborda a relação entre ética e arte. Permanece afirmar que a necessidade que identifiquei, possível, de estimular a problematização da ética nos diferentes espaços de formação, não é menor do que a necessidade de mediar experiências estéticas pela campo prático. No momento atual, assistimos um desmonte da cultura e da educação que parece não cessar e este, delicado, diagnóstico se dá na esfera, municipal, estadual e federal.

O empenho e engajamento social através dos âmbitos da arte, pesquisa e educação, mais do que nunca, se faz necessário, o que presenciamos atualmente tem importantes implicações no campo ético. Dessa forma, temos a responsabilidade de oportunizar espaços que contemplem questões sobre a ética que se desenvolvem na esfera da formação. As transformações que se concretizam no mundo, em determinados aspectos, são de retrocessos aos direitos humanos muito relevantes, não acredito que devemos nos ausentar como artistas, professores e pesquisadores dessa demanda que é urgente.

Como constatamos durante esta pesquisa, a ética é um valor que nos diz respeito de forma intrínseca, mas, ao mesmo tempo, tem expressivo impacto no mundo à nossa volta. Portanto, experienciar situações que nos deslocam do eu para pensar o outro, é o ideal a ser feito. De forma análoga, neste momento final, deve-se pensar um pouco mais sobre a questão que foi mencionada neste trabalho e sobre a qual volto a questionar agora, mesmo que rapidamente: a influência do racionalismo/iluminismo na nossa cultura, sobretudo, na nossa formação escolar/acadêmica. As adversidades que surgem quando a razão necessita anular o sensível, que aqui forma expostas estão, como podemos perceber profundamente vinculadas à noção de que o plano do sensível é inferior ao plano da razão. A problemática dessa questão é inerente a educação escolar que resultará nos modelos de sociedade atual.

Decorre daí, também, a noção que foi trabalhada aqui, a de estar abertos, disponíveis e atentos à essas experiências. Se estivermos abertos, disponíveis e atentos a percepção do todo se amplia. Princípios como a alteridade, a compreensão do mundo e de nossas eficiências de atuação no âmbito educação e sociopolítico por meio da arte, são demandas urgentes.

Não existe uma fórmula que garanta o desenvolvimento total de formação de um sujeito que estará assegurado no encontro com a arte, em geral, ou com o teatro, especificamente, haja vista que alguns processos de criação artística podem ser violentos e opressores, de forma semelhante, nem toda escola descumpra seu papel e compromisso de educar para cidadania e de utilizar os melhores meios, pedagógicos, para isto. No entanto, esta pesquisa marca a relação positiva do encontro com a arte como experiência estética e denuncia questões problemáticas da esfera da educação escolar.

Por fim, cabe frisar, ainda nestas linhas finais, que, durante o trabalho, cada capítulo visava esse entrelaçar que se constituíram como tripé da pesquisa: a experiência, a ética e a estética. Contudo, sublinha-se, ainda, a parcela de entusiasmo que esta pesquisa pode suscitar: despertar o encontro entre artes cênicas, a filosofia e a educação possibilita adentrar em lugares que de outra forma, provavelmente não seria possível.

No Brasil, as artes e, sobretudo, o teatro sofre com as consequências de inúmeras dificuldades que se referem, principalmente, à falta de incentivos públicos que denuncia a posição política da população em geral face à cultura. Inúmeros projetos que sustentam modos de produção cuja lógica obedece às leis de mercado são parte desse cenário que atinge a arte e conseqüentemente os artistas. Contudo, como sabemos, a resistência é própria da arte. Assim, os artistas se movem em oposição à ordem das coisas como estão dadas quando estas refletem injustiças e, guiados pelo intento de um projeto e conteúdo ideológico, promovem

mudanças, desvelam problemas sociais e provocam o público a pensar. Este conjunto de ações é parte significativa da função da arte e de cada artista.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação após Auschwitz**. In: Educação e Emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 119-154.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. 2. ed. Belo Horizonte: C/Arte, 1998. 200 p.

_____. **Caminhos para a conscientização**. São Paulo: 2011. Revista Educação, São Paulo, 11 set. 2011. Editora Segmento. Entrevista concedida da Flávio Amaral.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: Educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Educação). Tradução de Rosaura Eichenberg.

BOAL, Augusto. **200 Exercícios e Jogos para o Ator e o Não-ator com vontade de dizer algo através do Teatro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. **O teatro do oprimido e outras peripécias políticas**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **O teatro como Arte Marcial**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p.20-28, abr. 2002. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782002000100003>.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2018.

BROOK, Peter. **A porta aberta**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **O espaço vazio**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2015.

COTRIM, Gilberto Vieira. **Fundamentos da Filosofia: História e Grandes Temas**. Barra Funda: Saraiva, 2000.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GIACÓIA JÚNIOR, Oswaldo. **Nietzsche**. São Paulo: Publifolha, 2010. 96 p. (Coleção Folha Explica).

HEIDEGGER, Martin. La esencia del habla. In: **De camino al habla**. Barcelona: Ediciones del Serbal, 1987.

HERMANN, Nadja. **Pluralidade e Ética em Educação**. São Paulo: DP&A, 2001.

_____. **Ética e Estética: A relação quase esquecida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. 119 p.

_____. **Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética**. Ijuí: Unijuí, 2010. 176 p. (Coleção Fronteiras da Educação).

_____. **Ética e Educação: Outra Sensibilidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. **Entrevista: conversando com Nadia Hermann.** In: RAJOBAC, Raimundo; BOMBASSARO, Luiz Carlos; GOERGEN, Pedro (Org.). *Experiência Formativa e Reflexão.* Caxias do Sul: EDUCS, 2016. Cap. 1. p. 15-28.

HOHLFELDT, Antônio. **Ionesco revisitado.** 2011. Coluna publicada no Jornal do Comércio. Disponível em: <<https://www.jornaldocomercio.com/site/noticia.php?codn=66468>>. Acesso em: 01 jul. 2017.

ICLE, Gilberto. Da Pedagogia do Ator à Pedagogia Teatral: verdade, urgência, movimento. **O Percevejo Online:** Periódico do programa de Pós-Graduação em artes cênicas PPGAC/UNIRIO, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p.1-9, dez. 2009. Semestral. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/view/525/461>>. Acesso em: 16 nov. 2017.

_____. Diagnóstico e terapêutica: o professor-ator contra a banalização. In: ICLE, Gilberto (Org.). **Pedagogia da arte: entre-lugares da criação.** Porto Alegre: EdUFRGS, 2010. Cap. 9. p. 135-148.

INSTITUTO AUGUSTO BOAL (Rio de Janeiro). **Instituto Augusto Boal (blog oficial).** 2011. Disponível em: <<http://acervoaugustoboal.com.br/>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

IZQUIERDO, Agustín de. **Estética y teoría de las artes Friedrich Nietzsche.** Madrid-Espanha, Editorial Tecnos, 1999.

KRAMER, Sonia. **A educação como resposta responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade.** In: FREITAS, Maria Tereza Assunção (Org.). *Educação, arte e vida em Bakhtin.* Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 29-46.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht: um jogo de aprendizagem.** São Paulo: Perspectiva, 1991. 176 p.

LAGO, Clenio; VANI, Andressa Cristina. **Experiência estética e formação: um desafio contemporâneo à educação.** Impulso: Revista de Ciências Sociais e Humanas UNIMEP, Piracicaba, v. 25, n. 63, p. 57-76, 2015. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/2140/1584>>. Acesso em: 02 jan. 2019.

MOSÉ, Viviane. **Nietzche Hoje: Sobre os desafios da vida contemporânea.** Petrópolis: Vozes Mobilis, 2018. 160 p.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Genealogia da Moral.** Lisboa: Guimarães & C.^a Editores, 4^oed., 1983.

_____. **Crepúsculo dos Ídolos.** São Paulo: Martins Fontes, 1985.

_____. **O Nascimento da Tragédia ou Helenismo e Pessimismo.** São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. **A Filosofia na Era Trágica dos Gregos**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2013.

NUNES, Ana. **A educação estética de Schiller na Contemporaneidade: o uso da arte para uma educação moral**. 2013. 112 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Filosofia, Departamento de Filosofia, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013. Disponível em: < http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10951/1/ulfl155520_tm.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2017.

PAVIANI, Jayme. **As relações entre ética e educação**. In: RAJOBAC, Raimundo; BOMBASSARO, Luiz Carlos; GOERGEN, Pedro. *Experiência Formativa e Reflexão*. Caxias do Sul: EDUCS, 2016. Cap. 6. p. 79-90.

PESSOA, Desirée Gomes da Veiga. **Questões éticas na prática teatral: a experiência do Grupo NEELIC em Porto Alegre**. 2012. 152 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Artes Cênicas, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/56226>>. Acesso em: 02 jan. 2017.

_____. **Olhando no Olho do Espectador: uma reflexão acerca da recepção em Artes Cênicas. Cena em Movimento** – PPG em Artes Cênicas UFRGS, Porto Alegre, n. 3, p. 1-9, 2013. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/cenamov/article/view/35744/29185>>. Acesso em: 30 dez. 2018.

SCHILLER, Friedrich. **A Educação Estética do Homem**. São Paulo: Iluminuras, 1990.

_____. **A teoria da tragédia**. São Paulo: EPU, 1992.

_____. **Do Sublime ao trágico**. Tradução e ensaios de Pedro Sússekind e Vladimir Vieira. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Ricardo Jose Camelo da. **Arte, conhecimento e verdade do pensamento do jovem Nietzsche**. 2003. 113 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Filosofia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ARBZ-7FXNX5/disserta__o_ricardo_jos__cam_lo_da_silva.pdf?sequence=1>. Acesso em: 30 out. 2018.

SILVA JÚNIOR, Almir Ferreira da. **Estética e Hermenêutica: a arte como declaração de verdade em Gadamer**. 2005. 206 f. Tese (Doutorado) - Curso de Filosofia, Departamento de Filosofia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: < http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8133/tde-04012008-122703/publico/TESE_ALMIR_FERREIRA_SILVA_JUNIOR.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2017.

TIBURI, Marcia; HERMANN, Nadja. **Diálogo e Educação**. São Paulo: SENAC São Paulo, 2014.



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria Acadêmica
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: proacad@pucrs.br
Site: www.pucrs.br/proacad