

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

KAREN LORENA GIL EUSSE

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO OBRA DE ARTE:
GADAMER E A ESTÉTICA DO PROFESSOR-ARTISTA**

VITÓRIA
2015

KAREN LORENA GIL EUSSE

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO OBRA DE ARTE:
GADAMER E A ESTÉTICA DO PROFESSOR-ARTISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação Física, na área de concentração Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Valter Bracht

Coorientador: Prof. Dr. Felipe Quintão de Almeida

VITÓRIA
2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

E91p Eusse, Karen Lorena Gil, 1985-
A prática pedagógica como obra de arte : Gadamer e a
estética do professor-artista / Karen Lorena Gil Eusse. – 2015.
95 f.

Orientador: Valter Bracht.

Coorientador: Felipe Quintão de Almeida.

Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e
Desportos.

1. Estética. 2. Arte. 3. Ensino. I. Bracht, Valter, 1957-. II.
Almeida, Felipe Quintão de, 1979-. III. Universidade Federal do
Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. IV Título.

CDU: 796

KAREN LORENA GIL EUSSE

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO OBRA DE ARTE:
GADAMER E A ESTÉTICA DO PROFESSOR-ARTISTA**

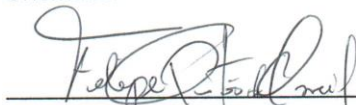
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação Física, na área de concentração Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física.

Aprovada em 8 de abril de 2015

COMISSÃO EXAMINADORA



Dr. Valter Bracht
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador



Dr. Felipe Quintão de Almeida
Universidade Federal do Espírito Santo
Coorientador



Dra. Sandra Soares Della Fonte
Universidade Federal do Espírito Santo



Dr. Ireno Antônio Berticelli
Universidade Comunitária Regional Chapecó

*Sempre continuo
me permitindo acreditar
que há
uma justiça da abóbada,
a curva verdade
do espaço.*

*Pelos olhos feita curva,
infinitude,
celeste,
ela torce o ferro,
a vontade mortal
de ser um deus
(MEISTER, apud GADAMER,
2010, p. 385).*

SUMÁRIO

1 RELAÇÕES E PERSPECTIVAS	7
1.1 OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	7
1.2 SIGNIFICANDO AS RACIONALIDADES NA EDUCAÇÃO	11
1.3 REVISANDO O CONCEITO DE PROFESSOR-ARTISTA	16
2 “PROCURANDO” O PROFESSOR-ARTISTA A PARTIR DO PENSAMENTO GADAMERIANO	23
2.1 A ARTE COMO VERDADE E A VERDADE COMO PROCESSO DIALÓGICO E EXPERIENCIADO	23
2.2 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O <i>SER</i> ARTISTA	27
2.3 O ESQUEMA DO JOGO NO ACONTECER DA ARTE	37
2.4 OBRA DE ARTE LINGUÍSTICA: A PALAVRA VIVA – POESIA	40
3 “ABERTURAS”	45
3.1 A RACIONALIDADE EM CLAVE DE EXPERIÊNCIA ESTÉTICA.....	45
3.2 GADAMER E A ESTÉTICA DO PROFESSOR-ARTISTA	52
3.2.1 O momento da criação, elaboração e finalização da obra na prática pedagógica	52
3.2.2 Todo, reflexão e liberdade: companhia no caminho da <i>trans-form-ação</i>	67
3.2.3 Sobre a relação entre a rebeldia e a autoridade na prática do professor-artista	72
3.2.4 A escola como “campo de jogo”	76
3.2.5 Entre os saberes da <i>phrónesis</i> e o espaço arquitetônico que guarda a obra	80
4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	84
REFERÊNCIAS	88

RESUMO

A partir de uma análise teórico-conceitual da obra do filósofo Hans-Georg Gadamer, este estudo deseja proporcionar um diálogo entre a arte e a educação. Na procura por abrir um caminho alternativo ao “dominante”, oferecido pela racionalidade técnico-instrumental, pensa-se em fundamentar a ideia do professor como artista que faz da sua prática pedagógica uma obra de arte. O texto começa com um capítulo introdutório que descreve o objeto e o método da pesquisa. Expõe também alguns pontos que a justificam. O primeiro deles discute as limitações de uma prática pedagógica fundamentada exclusivamente nos parâmetros da racionalidade técnico-instrumental. O segundo ponto enfoca as mobilizações pessoais que levaram à eleição do tema e o terceiro faz uma pequena descrição de alguns textos que discutem o conceito de professor-artista ou que relacionam a prática docente com a arte. O capítulo seguinte apresenta fundamentos teóricos do pensamento de Gadamer sobre a verdade, vivência, jogo, poesia, diálogo e linguagem, que são a base, em princípio, para a construção da ideia de obra de arte. Finalmente, um capítulo que mostra algumas possibilidades da racionalidade estética e traça as primeiras linhas sobre o que poderia ser o professor-artista baseado na teoria de Gadamer.

Palavras-chave: Racionalidade instrumental. Professor-artista. Teoria estética.

RESUMEN

A partir de un análisis teórico-conceptual de la obra del filósofo Hans-Georg Gadamer, este estudio desea proporcionar un diálogo entre el arte y la educación. En la búsqueda por abrir un camino alternativo al “dominante”, ofrecido por la racionalidad técnico-instrumental, se piensa en fundamentar la idea del profesor-artista que hace de su práctica pedagógica una obra de arte. El texto comienza con un capítulo introductorio que describe el objeto y la metodología de la investigación. Expone también algunos puntos que la justifican. El primero de ellos discute las limitaciones de una práctica pedagógica fundamentada exclusivamente en los parámetros de la racionalidad técnico-instrumental. El segundo punto enfoca las movilizaciones personales que llevaron a la elección del tema y el tercero hace una pequeña descripción de algunos textos que discuten el concepto de profesor-artista o que relacionan la práctica docente con el arte. El capítulo siguiente presenta fundamentos teóricos del pensamiento de Gadamer sobre la verdad, vivencia, juego, poesía, diálogo y lenguaje, que son la base, en principio, para la construcción de la idea de obra de arte. Finalmente, un capítulo que muestra algunas posibilidades de la racionalidad estética e traza las primeras líneas sobre lo que podría ser el profesor-artista basado en la teoría de Gadamer.

Palabras clave: Racionalidad instrumental. Profesor-artista. Teoría estética.

1 RELAÇÕES E PERSPECTIVAS

1.1 OPÇÕES METODOLÓGICAS

A prática pedagógica como obra de arte representa o objeto de estudo deste trabalho. Partindo da crítica ao domínio da racionalidade técnico-instrumental na educação, pretendo responder à pergunta: quais são as possibilidades de compreender e fundamentar a prática pedagógica como uma obra de arte? Ou, dito de outro modo, problematizar a prática pedagógica de um professor-artista orientada nos princípios da arte propostos por Gadamer.

O processo metodológico para abordar dita questão foi a partir do que Demo (1994) denomina pesquisa teórica. Esse tipo de pesquisa consiste na (re)construção de teorias, modelos explicativos da realidade, conceitos ou discussões. Requer um desempenho lógico, mas, também, flexível na análise e argumentação. É um tipo de pesquisa que demanda um processo cuidadoso e crítico da teoria ou do autor estudado, reconhecendo neles o contexto, a história, seus confrontos, seus vazios e fortalezas. Esta análise teórico-conceitual está construída, basicamente, sobre a crítica às limitações da racionalidade técnico-instrumental na educação e sobre as possibilidades de pensar a prática pedagógica a partir da experiência estética com base na filosofia de Hans-Georg Gadamer.

Gadamer (1900-2002) é considerado um dos maiores expoentes da hermenêutica filosófica. Em um constante diálogo com Platão, Aristóteles, Hegel, Heidegger e outros pensadores contemporâneos, articulado com a sua experiência com as artes, com a poesia e a música principalmente, defende uma postura intelectual que pretende dar conta de condições existenciais do saber. As obras escolhidas para a análise são os volumes 1 e 2 de “Verdade e método”,¹ “O caráter oculto da saúde”, “Hermenêutica da obra de arte”, “A atualidade do belo” e “La educación es educarse”.

¹ No proceso de estudo e leitura das obras, usei a versão em espanhol de “Verdade e método” (Ediciones Sígueme – Salamanca 1993), mas, na escrita, as citações foram traduzidas. Responsabilizo-me, assim, pelas traduções ao português que aparecem neste texto, da mesma forma que das traduções de “La educación es educarse” (2000), já que não foi encontrada nenhuma versão em português desse ensaio.

A primeira delas é importante porque oferece um panorama do que propõe Gadamer por verdade, entendendo-a a partir da vivência humana do mundo, acompanhada da experiência da filosofia, da arte e da história; verdade que não pode ser verificada com os meios que dispõe a metodologia científica. Uma tarefa significativa para este estudo, abordada em “Verdade e método”, é justificar na experiência da arte o conhecimento da verdade e, com isso, a pergunta pelo modo de ser da obra de arte. No segundo livro, “O caráter oculto da saúde”, Gadamer oferece a possibilidade de visualizar a saúde em relação à arte; ele fala de arte médica, em que a saúde se converte em uma esfera que foge do total domínio do conhecimento científico ao integrar aspectos da experiência e costumes do ser. Com esse posicionamento, tentei articular a ideia do *ser-capaz-de-fazer*² da função médica com a função do professor no espaço escolar. “A atualidade do belo” descreve um pouco da história da arte. Explica, também, a experiência estética a partir do jogo, do símbolo e da festa. A “Hermenêutica da obra de arte” reúne várias produções de Gadamer que descrevem, principalmente, as possibilidades dialógicas da arte e as diferentes formas da linguagem na obra (desde a poesia, por exemplo) que, mais tarde, na análise, se põem como potencialidade na prática pedagógica. Finalmente “La educación es educarse”, obra que providencia uma aproximação direta de Gadamer com o tema da educação.

Com essas obras, tentei, fundamentalmente, abordar conceitos como a estética, o modo de ser da obra de arte, a arte como verdade e como experiência, a linguagem e suas potencialidades no interagir humano e a interação entre a história e a existência do ser (tradição), criando com isso uma relação entre a concepção de arte em Gadamer e a pedagogia, com vistas à construção da ideia do professor-artista e da prática pedagógica como obra de arte. A produção gadameriana é de grande relevância para este estudo, justamente porque resgata o conceito de verdade das humanidades a partir, também, da arte. “Gadamer procurou na literatura, na história e nas artes as pistas de um espírito não comprometido com a racionalidade instrumental e a ética utilitarista enquanto princípios de legitimação do saber verdadeiro e do justo agir” (FLICKINGER, 2014, p. 26). Em função disso, o exercício nesta

² Refere-se ao fazer dependendo de um saber (GADAMER, 2011).

pesquisa é uma compreensão sem vistas a dominar conceitos e transpô-los instrumentalmente à educação.

Também foram usadas obras de autores que problematizam assuntos relacionados com a educação e que tomam a hermenêutica gadameriana como referência (alguns de forma mais inteira e outros mais parcialmente, cruzando com outros pensadores); temas, como a verdade, o saber prático, a experiência estética, a linguagem, são postos por Flickinger (2014), Hermann (2010), Trevisan (2000) e Berticelli (2004) em termos da atividade escolar.³

Refletindo agora sobre o particular interesse de tecer conexões entre a arte e a prática pedagógica, penso que se deve ao desejo de associar meu mundo acadêmico a meu mundo de formação existencial; é o desejo por fazer que em minha letra se leia minha história, meu ser, meu sentir. Esse interesse aparece no meu habitar o mundo durante dois momentos essenciais. O primeiro me atravessa durante toda a vida: meu pai *professor* de química e minha mãe *artista* plástica; cresço acompanhada por esses dois seres e, na metade dessas duas áreas, encarnando as possibilidades de articulação e cumplicidade. O segundo momento é mais específico e está relacionado com um intercâmbio acadêmico feito na cidade de Florianópolis durante minha graduação. Ali trabalhei a história de vida de uma professora de educação física da educação infantil com uma prática pedagógica que escapava das possibilidades que imaginava ter um professor dentro da escola. Mas, no momento da análise e da escrita de dita história de vida, tive dificuldades em definir a categoria a partir da qual iria discorrer. No contexto de produção acadêmica se falava de bons professores, professores inovadores, entre outros,⁴ mas essa professora e minha necessidade de dar um nome à sua prática criativa fugiam por algum lugar das variadas opções que se me apresentavam. Depois de ter algumas conversas com professores e encontrar alguma literatura sobre a filosofia considerada como arte, pensei que era possível articular essa experiência professoral à arte e foi assim que desenvolvi um trabalho sobre essa professora de educação física, a quem chamei de artista.

³ No âmbito da educação física, Fensterseifer e Rezer são autores que têm se utilizado de Gadamer como referência de alguns de seus trabalhos.

⁴ A esse respeito, conferir os seguintes autores: Maturana (2009) e Faria et al. (2010).

Hoje, depois de algum tempo, retomo o tema durante o mestrado para desenvolver com mais detalhamento o conceito de professor-artista e da prática pedagógica como obra de arte. Coloco-me, assim, acompanhando o pensamento de León (2008) quando expressa que a vida pode ser interpretada como arte, porque ela mesma se manifesta e se exterioriza de forma artística ou, também, acompanhando a ideia de que a vida deve ser infiltrada pela poesia, como expõem Schlegel e Novalis desde a interpretação de Safranski (2010, p. 56), destacando que a arte é “[...] menos produto do que um acontecimento que pode ocorrer em toda parte [...]”. Do mesmo modo, a pesquisa tentou estabelecer um diálogo com Gadamer, que pensa que na arte não se tem uma finalidade última utilizável. Esse exercício de articulação da arte com a pedagogia pode mostrar um resultado talvez desencantador, se se espera dele uma espécie de guia para levar à prática. Precisamente, ele não é um resultado; é uma nova abertura a um novo diálogo.

Depois dessa mostra do caminho metodológico, o texto desenvolve um outro tópico sobre a crítica à racionalidade técnico-instrumental em educação, descrevendo algumas de suas limitações e abrindo a possibilidade para outro tipo de racionalidade, adjetivada de estética. Na sequência, há um tópico de revisão bibliográfica sobre o conceito de professor-artista, que permite ter uma ideia da forma como o conceito tem sido trabalhado em outras pesquisas. Já no próximo capítulo, trato do tema da arte e suas relações com a verdade, da obra, do jogo e da poesia, importantes questões na obra de Gadamer e a base da compreensão para pensar a prática pedagógica como obra de arte. Um capítulo final de análise, chamado de “Aberturas”, focaliza, em um primeiro tópico, a proposta da racionalidade estética em educação e, em um outro tópico, apresenta a base teórica da obra de Gadamer e faz o exercício de pensar a prática pedagógica nos termos do filósofo. Finalmente, um aparte que reúne as considerações finais a modo de estabelecer alguns dos limites da pesquisa e postular questões para refletir em futuros espaços.

1.2 SIGNIFICANDO AS RACIONALIDADES NA EDUCAÇÃO

Quem sabe se e de que maneira será possível alcançar um novo e fecundo equilíbrio entre a perfeição de nosso pensamento instrumental e os valores humanos de outras culturas e a nossa própria tradição semienterrada (GADAMER, 2011, p. 79).

Nos últimos anos, várias críticas foram produzidas ao que se costuma chamar de racionalidade técnico-instrumental. Schön (2000), um desses críticos, define a racionalidade técnica como uma relação objetivista que estabelece o profissional com a realidade que ele conhece, seguindo a ideia de que todo conhecimento profissional se baseia em um alicerce de fatos, onde os fatos são o que são, firmes, imutáveis, e os desacordos são solucionáveis, tomando-os como referência. De forma geral, o profissional que opera de acordo com essa lógica é aquele que

[...] está sempre preocupado com problemas instrumentais. Ele busca os meios mais adequados para a conquista de fins fixos e não-ambíguos [...] e sua eficácia é medida pelo sucesso em encontrar, em cada instância, as ações que produzem os efeitos pretendidos, conscientes com seus objetivos. Nessa visão, a competência profissional consiste na aplicação de teorias e técnicas derivadas da pesquisa sistemática, preferencialmente científica, à solução de problemas instrumentais da prática (SCHÖN, 2000, p. 37).

A esse respeito e se referindo à educação especificamente, aponta Tardif (2002) que a função do professor, aquela de transmitir um saber aos outros, tem tido alguns papéis metamorfosicamente significativos dentro da história da humanidade. Sobre isso, Flickinger (2014) aponta que, na época da pós-guerra, se apresentaram vários movimentos de reflexão e crítica sobre formas sociais marcantes na história e a educação foi matéria fundamental:

A questão era se se deveria defender uma formação o mais abrangente possível do indivíduo ou prepará-lo para as demandas imediatas do mercado de trabalho; respeitar e desenvolver o máximo possível o potencial do educando, ou dar-lhe instrução meramente profissionalizante; conceber a formação como experiência intelectual e cultural, ou enquanto caminho de ascensão social (FLICKINGER, 2014, p. 11).

Tardif pontua que faz tempo que o modelo que domina o atual sistema econômico influencia fortemente os processos escolares. Sua discussão leva a uma visualização da escola como uma fábrica, onde primam os controles administrativos, em que os saberes levados aos estudantes são aqueles que são úteis para o mercado de trabalho. Os conhecimentos escolares se movimentam a partir de uma lógica de consumo (aprender) e de produção (ensinar) que põe os professores como “[...] transmissores de informações potencialmente utilizáveis pelos clientes escolares” (TARDIF, 2002, p. 48). Todo esse movimento permitiu entender o ensino como uma técnica, exibindo uma forte preocupação por articular de modo eficaz os meios e os fins no processo de escolarização. Aqui age um professor técnico, visto como aquele que aplica conhecimentos produzidos por outros, principalmente a construção teórico-científica que vem das universidades, e é quem busca o desempenho e a eficácia no alcance dos objetivos escolares. É este que, ao desenvolver tarefas meramente técnicas, se torna pouco produtivo cognitivamente e cujas aulas representam um esquema ao se colocar no papel de expor conteúdos e dirigir o modo de estudo.

Para o autor, a racionalidade instrumental em educação requer da pedagogia que se concentre em seguir as exigências que demanda a ciência moderna. Esse movimento ocorre, talvez, na procura por ganhar legitimidade em frente às outras ciências. Assim, a pedagogia adota uma postura dominadora de representação do objeto, cria relações epistemológicas rígidas, isolamento metódico, desconexão do educativo, entre outros aspectos desse tipo. Essa forma objetivadora de proceder não consegue reconhecer a alteridade e, “Na prática educativa, quando se antecipa a pretensão do outro, por meio de conhecimentos científicos, se estabelece o risco da relação autoritária e violenta, pois o outro deve seguir determinações que não passaram pelo seu reconhecimento” (HERMANN, 2010, p. 117).

Flickinger (2014), no exercício de articular a hermenêutica filosófica de Gadamer aos processos educacionais, afirma que os saberes que proporcionam a racionalidade técnico-instrumental na educação, como em qualquer área do conhecimento, são necessários (embora não suficientes) e não devem ser esquecidos, porque carregam com eles uma história de saber e produtividade:

Os currículos, os critérios de avaliação, os procedimentos para solucionar conflitos – eis apenas alguns dos referenciais normativos que regem em larga medida a atuação dos educadores. Não há como desprezá-los; ao contrário, o referencial normativo e técnico oferece uma base firme de orientação. Nenhum trabalho pedagógico, ligado seja à organização da instituição, seja ao processo educativo propriamente dito, pode esquecer tais referenciais. Eles são indispensáveis para a educação (FLICKINGER, 2014, p. 96).

Para esse autor, além dos recursos técnico-instrumentais, a atuação dos professores é baseada em decisões individuais fundamentadas em experiências de vida. Trata-se dos saberes práticos, saberes acumulados ao longo da biografia profissional e que oferecem a base que justifica a resposta ante situações repentinas da prática docente. O saber prático

[...] não pode ser subestimado. Ele é um dos pilares da formação educacional. É preciso recorrer permanentemente a ele, para corrigir a dinâmica de ‘cientificação total do mundo’ – a expressão é de Gadamer –, com sua observação de encontrar princípios últimos do saber; pois isso não incentiva os experimentos sociais. E cabe aos pedagogos a tarefa de elaborar modelos curriculares que permitam essa correção através da prática social (FLICKINGER, 2014, p. 96).

Nas limitações da racionalidade instrumental, a escola joga um papel fundamental, já que,

Enquanto submetida exclusivamente às prerrogativas instrumentalizadas, a escola perde contato com a vida e a dimensão lúdica da existência, tornando-se um local voltado para o ensino, mas sem a inspiração necessária, pois nela não há, muitas vezes, nem flores, nem jardins e nem poesia (TREVISAN, 2000, p. 251).

É assim que, a partir da mencionada crítica à racionalidade técnico-instrumental (que conhece, penetra e valora o mundo numa direção particular e excludente),⁵ pensa-se em uma

⁵ As limitações que os autores antes mencionados endereçam à racionalidade técnica também repercutiram na educação física a partir dos anos 1980. Elas se manifestaram, por exemplo, na crítica que os intelectuais do “movimento renovador”* (CAPARROZ, 2005) endereçaram ao esporte e ao tecnicismo que orientava seu ensino, então baseado numa racionalidade meio-fins que preconizava mais o desempenho técnico, tático e a aptidão física dos alunos. Mais recentemente, essa crítica também foi importante para se repensar os modelos de formação inicial e continuada do campo, onde imperava uma didática tecnicista (BRACHT, 2010), caracterizada por aquilo que Betti e Betti (1996) chamaram de currículo tradicional-esportivo. É nesse contexto que conceitos como “professor reflexivo”, “professor pesquisador”, “autoria docente” se tornaram recorrentes na teorização da educação física (BRACHT et al., 2007; PIROLO; TERRA; CAPARROZ, 2004), para se contrapor aos limites da racionalidade técnica no ensino da disciplina.

*Movimento que propõe um redimensionamento da tradição esportivista da educação física, fazendo um reconhecimento de uma educação física crítica, afeita às demandas educacionais, com uma prática engajada e um componente curricular comprometido com um modelo específico de homem e sociedade (MACHADO, 2012).

alternativa fundamentada em uma racionalidade estética⁶ que põe a arte como a possibilidade de relativizar o reprodutivismo para explorar outros horizontes, amparando-se na criatividade, na criação e em um relacionamento dialógico de abertura ao outro e à própria existência. “A reflexão esquecida sobre a racionalidade estética leva à necessidade de ampliação das práticas de aprendizagem adotadas na educação, com vistas a educar não mais o *homo oeconomicus*, mas o *homo ludens*,⁷ da estética e da ética [...]” (TREVISAN, 2000, p. 282).⁸ As pedagogias que se fundamentam no racionalismo “[...] vêm-se diante de uma crítica que desloca seus horizontes para terrenos menos sólidos, para lugares de contornos menos definidos, para formas argumentativas mais fluidas, para narrativas mais despojadas e circunscritas [...]” (BERTICELLI, 2004, p. 57).

Gostaria de ilustrar essa ideia a partir de algumas passagens gerais do curta-metragem “Maestro”, de Géza M. Tóth.⁹ A animação húngara mostra a preparação de, aparentemente, um grande artista, com voz potente e grandes possibilidades de gerar admiração e mobilizar emoções nos espectadores. Seu espaço de preparação é reduzido e uma mão mecânica controla o que deve se preparar para a atuação. Não tem conversa nem mudanças, porque aquela mão tem os tempos e formas calculados e programados para cumprir eficientemente uma função; ela serve suas bebidas, prepara o espaço, veste o artista, ajuda a preparar sua voz – regula suas notas quando parecem ser exageradas – e coloca a maquiagem do *show*. Chega a “hora exata” do espetáculo e o “Maestro” terá que se apresentar. Com o corpo cheio de mundo, podendo entonar qualquer som, sai para cantar um uniforme: “cuco, cuco... cuco, cuco”, exatamente o que a forma mecânica possibilitou pronunciar; não precisa fazer mais do que fez, o objetivo foi alcançado, não precisou criar nem (en)cantar com sua voz, talvez com uns tons altos, outros baixos ou, também, conservando uma entonação que permita vislumbrar um panorama em quem dispõe o seu ouvido. Mas ele cumpre sua função, ele alerta sobre a hora. Não é diferente das formas mencionadas da racionalidade técnico-instrumental,

⁶ Categoria desenvolvida no tópico “A racionalidade em clave de experiência estética”, do capítulo “Aberturas”.

⁷ O lúdico aparece nesse autor como a possibilidade de acordar o espírito criativo e inventar novas ordenações para a formação da conduta moral e as aprendizagens cognitivas.

⁸ A proposta de Trevisan para relativizar o predomínio da racionalidade técnico-instrumental é desenvolvida especificamente desde a *mimesis* vista a partir do campo estético-expressivo ou da linguagem.

⁹ O curta-metragem mostra a preparação do passarinho dentro de um relógio cuco clássico.

em que as potencialidades do outro podem ser invisibilizadas porque o mesmo sistema coberto de objetividade e praticidade não permite a diferença. A mão mecânica pode ser de grande ajuda, porém, liberando-se dela, em algum momento, a função pode se cumprir, mas com variações de maior impacto, produzindo outro tipo de sensações, encontros e saberes.

Uma forma de liberação da mão mecânica pode ser a partir da denominada “racionalidade estética”, que propõe uma articulação entre o conhecimento racional ou cognitivo e a arte. São duas potências onde uma fortalece a outra. Como em Bracht (2012, p. 29), “A arte mantém uma relação ambígua com a racionalidade, assim não se opõe a ela, antes faz parte dela complementando-a”. Por esse caminho, ainda que reconhecendo as limitações, este trabalho pensa a prática pedagógica a partir de uma dialética entre a arte e a pedagogia, o que permitiria pensar o professor como artista ao invés de um professor como técnico, porque, segundo Teixeira, citado por Mendonça (1998, p. 23),

[...] o ensino – menos do que uma ciência aplicada – que só o é em certos aspectos relativamente reduzidos – é uma arte, participando mais profundamente do caráter da escultura, pintura ou literatura do que da engenharia ou da agricultura. Mais do que isso. Como o seu trabalho se realiza sobre a matéria viva de uma criança, as exigências dessa arte são ainda mais delicadas do que as de qualquer outra arte. Não somente o mestre não pode ser comparado ao operário de uma organização industrial. Como nem sequer pode ser considerado o fator final que conclui o trabalho.

Nesta parte da formulação aparece a necessidade de esclarecer que terei um especial cuidado, primeiro, para não cair no puro esteticismo, já que “Não se trata de um ethos estético puro, pelo qual nos entregaríamos a uma vida bela e trágica” (HERMANN, 2010, p. 17)”. Valora-se o conhecimento técnico em relação à criação de uma prática pedagógica como obra de arte, porque, de modo análogo, é inegável que o artista precisa do domínio técnico para poder dar vida à sua obra. O segundo cuidado é para não usar a racionalidade estética na condição de tesouras afiadas que cortam a história que a racionalidade técnico-instrumental carrega ou, em outros termos, para não entrar em uma lógica “tirânica da razão”, como diz Safranski (2010, p. 36), “[...] com sua tendência a nivelar tudo, a destruir toda a história na qual estamos envoltos, tradições, usos, costumes”, achando, como bem agrega o autor, que se pode tornar tudo novo e melhor eliminando o que se critica.

Aqui estão minhas verdadeiras esperanças, ou chamemos isso de desejos ilusórios: que, com a herança de todas as culturas da humanidade, da forma como ela lentamente vem nos alcançando, a partir de extensões e distâncias do planeta, pudéssemos conseguir aprender o suficiente para atingirmos o domínio de nossas dependências e a superação de nossas perturbações através de uma tomada de consciência (GADAMER, 2011, p. 85).

1.3 REVISANDO O CONCEITO DE PROFESSOR-ARTISTA

El educador es también un artista: él rehace el mundo, él redibuja el mundo, repinta el mundo, reecanta el mundo, redanza el mundo (FREIRE, 2014).

Deparei-me pela primeira vez com a ideia do professor-artista em Medina e Salvador (2003, s. p.). Eles concebem a arte como “[...] el modo de entender, transformar y percibir la realidad con estética, poética y de forma bella. La acción de enseñar para que otras personas aprendan es una tarea en parte artística y en alto grado poética”. O professor-artista, segundo eles, tem alguns modos especiais de agir. Uma primeira característica desse atuar pedagógico artista é a irrepetibilidade, que se dá quando se reconhece que cada estudante é um ser diferente e o relacionamento com ele deve ser mediado por essa diferença. A irrepetibilidade se caracteriza também pela luta do professor por sair da rotina, mantendo uma variabilidade na aula a partir da sua criatividade. Outro traço do professor-artista é o que os autores denominam de potencialidade intuitiva, que é a capacidade de ter olhar reflexivo, um olhar profundo em frente aos conflitos que aparecem no espaço escolar. Esse olhar permite que o professor-artista responda com abertura na intervenção de ditos problemas. A perseverança é outra das marcas desse profissional, porque ser professor é lutar sempre para encontrar novos caminhos, novos jeitos no processo de ensino-aprendizagem e ir mudando na medida em que o mundo também vai se movimentando. Finalmente, o professor-artista deve ser um esteta, que cria uma sensibilidade que aproxima os dois personagens principais da cena: o professor e o estudante. Colocar a docência em conexão com a arte é pensar em processos de formação criativos, que resistem. Nesse mesmo sentido, segundo Marín (2006, p. 23), podem-se criar

novas experiências, pensamentos e mundos, pode-se resistir à morte e à servidão, porque “[...] crear es resistir, es abrir un devenir que se encarne como acontecimiento”.

Inspirada nessa definição de Medina e Salvador (2003), realizei um levantamento no sentido de identificar, ou não, o uso dessa ideia entre os autores do campo educacional brasileiro. Minha conclusão é que o conceito de professor-artista não é muito utilizado na produção acadêmica na área de educação.¹⁰ Na maioria dos textos encontrados, articula-se o termo ao professor da área de artes especificamente ou ao professor que se apropria de manifestações como o teatro, a performance, a poesia e a dança para desenvolver os conteúdos. No campo da educação física a produção é ainda mais escassa.

Vasconcelos (2006), por exemplo, propõe a instauração de estratégias pedagógicas desde a poética, em articulação com o técnico e o metodológico. Combinando a poética nas atividades práticas escolares, criam-se novos significados e nasce uma aula como obra de arte. É um sistema que é ao mesmo tempo poético e educativo. Esse tipo de aula tem a característica de ser uma prática singular que possibilita o encontro, onde todos seus agentes, representados por sua capacidade de adaptação e flexibilidade, podem opinar na construção desse novo espaço.

Conte (2013), por sua parte, propõe uma racionalidade comunicativa¹¹ a partir da performance, convertendo o professor num ator que amplia os sentidos expressos pelo uso que faz da palavra. Afirma, inspirando-se em Paulo Freire, que

Na medida em que recria culturalmente as possibilidades para a construção do conhecimento, o professor, por meio de sua expressividade linguística, desenvolve uma postura dialógica, aberta, curiosa, indagadora enquanto fala ou ouve,

¹⁰ Fiz essa busca entre as publicações dos grupos de trabalho temático (educação e arte) da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped) e no portal Capes e Google Acadêmico. Nessa procura, operei com os seguintes descritores: Professor Artista, Racionalidade Estética, Experiência Estética e Educação. Além disso, acrescentei a esse material outros textos (da educação e da educação física) que encontrei durante o processo da escrita da dissertação.

¹¹ Explica Berticelli (2004) que a ação comunicativa, inicialmente proposta por Habermas, trata-se de um modo de razão preocupada com processos racionais conectados com a vida real (mundo da vida), em oposição aos processos racionais de tipo instrumental. Nessa teoria, são fundamentais a ação (atos simples do cotidiano: entregar, fechar) e a comunicação (atos de fala expressos em ordens, confissões e constatações com os quais um homem pode entender-se com outro acerca de algo no mundo).

despertando entre os educandos a curiosidade pela percepção da realidade (CONTE, 2013, p. 410).

Também sobre a performance, Pereira (2012, p. 307) propõe seu uso no âmbito educativo, desenvolvendo o percurso histórico das significações do termo e sua relação com a prática educativa. Expressa que a performance “[...] abre o espaço para a indeterminação, para o indizível, preza pelo imaginado em detrimento do entendido, ela justapõe o incongruente, busca, com isso, promover novas significações, novos esquemas, novas configurações de ser, novas formas de expressão e contraexpressão [...]” e essas são condições de possibilidade para o que se denomina formação estética.

Favaretto (2010) apresenta uma contextualização histórica da relação entre arte e educação, aclarando que as questões que aparecem sobre a função de uma das áreas sobre a outra só podem ser respondidas de modo insatisfatório, pois se trata de perguntas exclusivamente pragmáticas. Agrega, de igual maneira, que, em muitas discussões no campo da educação, a arte aparece reduzida à condição de formar na sensibilidade e, equivocadamente, se pensa nela como contrabalanço da racionalidade científica, a que se outorga um valor principal.

Aliás, isto pode ser verificado nas justificativas e nos objetivos da valorização da arte na legislação do ensino básico brasileiro. A ênfase que a concepção de educação da atual Lei de Diretrizes e Bases coloca sobre a tecnociência, como princípio e requisito básico no saber, na sociedade e na cultura, é contrabalançada pelo ‘conhecimento da arte’, compreendido como conhecimento ‘sensível-cognitivo, voltado para um fazer e apreciar artísticos e estéticos e para uma reflexão sobre a história e contextos na sociedade humana’ (FAVARETTO, 2010, p. 228).

Pires et al. (2009) também fazem uma relação entre a arte e a educação, afirmando que esse entrelaçamento precisa da produção de sentidos de aprendizagem que ultrapassem o mecanicismo da técnica. Tematizam, além disso, algumas das funções pedagógicas da arte desde a educação estética e sua relação com o afetivo, a imaginação, a educação dos sentidos, da experiência sensível, da ruptura do cotidiano, da diversidade da existência humana, das vivências interculturais, entre outros aspectos. No mesmo caminho, Camozzato e Costa (2013) discutem um deslocamento da ideia da “pedagogia como arte” para a ideia das “artes da pedagogia”, baseando-se na proposta de que, nesse contexto, cada sujeito se torna o mestre de si mesmo e atua sobre si.

Wendt (2010), por sua vez, assenta a discussão ao redor do professor da disciplina de artes. Assinala a importância de esse professor também ser um artista, o que lhe permitirá redirecionar o desenvolvimento de sua prática pedagógica. O professor, na condição do fazer artístico, que é diferente do fazer técnico, caracteriza-se por ter uma intensa reflexão focalizada na transformação da aula. Assim, o professor-artista usa a criação nos seus jeitos de ensinar e verifica as respostas de seus alunos, colocando experimentações de investigação poética como meio de provocação para relacionar as vivências pessoais com as acadêmicas. O professor que experimenta o processo artístico para compreender o aluno pode transmitir para ele o saber teórico de um jeito mais significativo. O autor aponta que a obra de arte é um processo poético que faz perceber o mundo e essa percepção faz parte de um processo que é necessário para pensar na criação da prática pedagógica. De forma parecida, Pontes (2011) apresenta uma reflexão sobre o ensino da disciplina artes na escola, enfatizando a articulação a partir da ideia da educação estética e educação artística em função da diferenciação entre a apreciação e a criação.

Em seu texto “A pedagogia pós-crítica na ação do professor-artista: a interação entre o pedagogo e o ator na sala de aula”, Vidor (2006) propõe a aproximação do professor ao ator na sala de aula, por meio da estratégia do “teacher in role” (professor-personagem). Aqui, o professor encara um personagem de forma diferente da tradicional do ensino do teatro, em que geralmente se dão as instruções desde fora. Nesta forma tradicional de ensino, o professor é mais um dramaturgo e menos um professor artista-ator. A proposta argumenta que, ao cruzar as fronteiras e conseguir associar a prática pedagógica à artística, se criam novos espaços discursivos para a aprendizagem e os alunos terão um novo ambiente acadêmico para emitir suas vozes. O pensamento crítico e criativo de um professor-artista abre a possibilidade de transformar o espaço pouco adequado que as escolas oferecem para o desenvolvimento da sua prática pedagógica. Esclarece que esse professor-artista/ator “[...] mais do que argumentar sobre a importância do teatro na escola, pode lançar mão da própria arte como instrumento de conscientização e valorização da atividade que desenvolve” (VIDOR, 2006, p. 4).

Queiroz (2011) assenta a discussão no que tange à pertinência da atuação de um professor-artista no ensino da física. Ela usa a expressão “professor artista-reflexivo”, que é o profissional que, a partir de processos de reflexão consigo próprio e com o seu fazer, produz uma pedagogização inovadora dos conteúdos, o que lhe permite formar alunos também reflexivos, que aprendem ao invés de serem meros repetidores de informações. Esse processo de formação na reflexão se dá quando o professor integra a técnica a partir dos conhecimentos da matéria e a estética a partir da criação de novos jeitos de agir.

Moraes (2012, 2013), numa reflexão sobre as intenções de educação estética no âmbito da Universidade, retoma o termo utilizado por Schiller, “professor artista-pedagogo e político”, que designa o educador que tem a intenção de promover uma educação estética e estimular os impulsos lúdicos com o intuito de contribuir para o aperfeiçoamento dos homens. Essa tarefa precisa de ações criativas que questionem o instituído e deve ser aprendida, estudada, ensinada no processo de formação como professor.

Por seu turno, Leite (2006) trata a temática do corpo no ensino de arte. Afirma que, a partir da arte, o corpo se pensa e se explora de maneiras diferentes das outras disciplinas, nas quais prevalece o uso do raciocínio mecanicista, que é um dos movimentos característicos da lógica atual da escola. Desse modo, reconhece-se a potência da dimensão formativa da arte nos processos de aprendizagem, já que recupera para o pensamento a força operante do corpo em seu poder produtivo de linguagens. Esse tipo de ensino, a partir da arte,

[...] é pensado como o espaço da educação do olhar, do ouvir, do expressar, onde não existem fórmulas certas ou erradas, lugares comuns onde todos devem chegar, mas sim, existe um saber próprio, uma linguagem expressiva e um conhecimento estético e sensível que precisam ser conhecidos, explorados, recriados, extrapolados (LEITE, 2006, p. 2).

Em relação aos textos de autores da educação física, identifiquei quatro trabalhos. Cabe aclarar que se referem a uma relação entre a arte e a educação, já que o uso direto do termo “professor-artista” não foi encontrado. Mandarino (2012a, 2012b), por exemplo, propõe trabalhar a poesia de jeito mais estruturado nas escolas desde a área de educação física.

Segundo ele, a poesia é um caminho para ampliar o pensamento dos alunos no processo de aprendizagem. Nesse mesmo contexto, o autor cita o conceito de “sujeito pedagógico” trabalhado por Jorge Larrosa, referindo-se aos sujeitos que

[...] não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos falantes; não como objetos examinados, mas como sujeitos confessantes, não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir (MANDARINO, 2012a, p. 56).

Também Loureiro, Cruz e Silva (2011) propõem uma aula integrada entre a educação física e a arte. Apontam que o ensino mediado pela arte, ao estimular o pensamento, a sensibilidade, a imaginação, a percepção, a intuição, a cognição e a criatividade, pode ampliar os modos de (re)ver e (re)criar o mundo no qual estão inseridos os alunos.

Nóbrega (2000), por sua vez, faz uma análise do corpo como obra de arte, como linguagem poética em Merleau-Ponty. Nesse texto se apresenta a obra de arte como o caminho de procura por novas formas de compreender o mundo, indo além do racionalismo. Talvez a saída seja o mundo poético, que representa um campo de possibilidades para o surgimento da experiência estética, experiência que se traduz em vivência do sensível que afina os sentidos, aguça a sensibilidade, elabora a linguagem, a expressão e a comunicação. O caminho é partir da expressão corporal, partir do movimento.

Ao tentar resumir esses posicionamentos, parece-me clara a presença de uma relação entre o professor-artista e a inserção de alguma manifestação artística na sua prática. Um professor ator ou um professor poeta, por exemplo, consegue construir processos de formação reflexivos (na criação) e de improvisação (na prática), que se aproximam de vários tipos de saberes. O professor, valendo-se de um trabalho da arte, procura sempre uma relação diferente com a abordagem dos conteúdos, aproximando-se dos seus alunos num trabalho conjunto. Os textos, ao mesmo tempo, podem se relacionar com a proposta do professor-artista que expõem Medina e Salvador (2003), na medida em que relacionam a prática pedagógica com uma forma poética em que apresentam a criatividade, a reflexão, a criação e a mesma relação com a arte.

Cabe ressaltar que essa conclusão corresponde exclusivamente à revisão e sintetização da produção identificada sobre o conceito do professor-artista. Esta pesquisa entende essa relação diferente, já que não se toma a forma artística por seu uso com a arte; um professor-artista não é quem ensina poesia, por exemplo, mas é quem cria sua aula como uma obra de arte. A prática pedagógica como obra de arte possibilita uma interação dialógica que expande o pensamento, propiciando a transformação do ser. O texto começa a desenvolver essa discussão a partir do seguinte capítulo.

2 “PROCURANDO” O PROFESSOR-ARTISTA A PARTIR DO PENSAMENTO GADAMERIANO

2.1 A ARTE COMO VERDADE E A VERDADE COMO PROCESSO DIALÓGICO E EXPERIENCIADO

[...] a obra artística é o lugar da verdade como abertura, desvelamento. Ela funda um mundo, libera um fundamento (HEIDEGGER, apud SEIBT, 2008, p. 195)

Um dos objetivos a que se propõe Gadamer, em “Verdade e método” é, especialmente, o de justificar, na experiência da arte, o conhecimento mesmo da verdade. Ele procura mostrar, conforme a interpretação de Lawn (2010, p. 117), como a arte “[...] não é uma diversão inocente ou um deleite, mas sim um ponto crucial de acesso às verdades fundamentais sobre o mundo e o significado do que é ser humano”.

Nesse processo, Gadamer não se interessa por criar conceitos sobre a arte ou descobrir uma lógica do belo; pelo contrário, ele começa a defender a existência da verdade na arte a partir de uma crítica à consciência estética, que é aquela consciência que valoriza o belo e o feio a partir de uma imediatez dos sentidos. Desse modo, ele acredita na arte como forma de entendimento do mundo que vai mais além do simples deleite de um objeto bonito.

Ao pensar na verdade na arte, coloca Gadamer (1993, p. 142) que “[...] a mesma experiência da arte reconhece que não pode aportar, em um conhecimento concluinte, a verdade completa do que experimenta”, mas essa anotação refere-se a que a verdade que produz a arte é diferente da verdade que se reproduz tradicionalmente no meio científico, o qual procura mostrar uma imagem exata de como as coisas são (representação). A arte, pelo contrário, consegue se liberar desse tipo de prática encontrando caminho em aberturas mais flexíveis sobre o que é acreditável e possível. Por exemplo, ela faz aparecer novas formas de falar, de se relacionar conversacionalmente com o mundo, por isso é tratada na obra de Gadamer como um diálogo, como uma experiência que se articula intimamente com a sensibilidade. Essas verdades, segundo ele, as verdades da arte, da sensibilidade, as que são contrárias às verdades racionais que exige a ciência, são as verdades realmente úteis para os

homens em qualquer tempo e lugar. Portanto, dando voz ao sensível, manifesta-se uma forma que também é verdadeira.

“A arte é verdadeira porque ela, assim como outras formas de diálogo, ‘diz algo para alguém’” (LAWN, 2010, p. 128). Ao invés de ser um método, a verdade é palavra. Ao invés de ser o que rigidamente se vê representado na coerência exata entre a percepção de alguma coisa e a maneira como ela é, a verdade é conversação. Ao invés de ser um assunto imutável e infinito, a verdade é fala. Ao invés de ser um acúmulo de dados ou fatos científicos, a verdade é diálogo. A verdade é que proporciona novas formas de conversação e interação entre os sujeitos, debelando certa versatilidade que é permitida a partir da disposição de escuta de um sujeito ante outro que defende uma posição. Dito de outro modo, é através da abertura ao outro, à obra, que se faz visível a verdade. “O diálogo verdadeiro, por sua verdadeira natureza, demanda atenção paciente à voz do outro, discricção, cortesia e [...] um reconhecimento de que nenhuma única voz tem autoridade própria ou um monopólio da verdade” (LAWN, 2010, p.174).

Assim, ao nos aproximarmos de uma obra de arte, independentemente de essa aproximação se dar em um museu, em um anfiteatro, ou em uma casa de espetáculo na qual escutamos alguém tocando uma peça qualquer ou declamando poesia, a primeira questão sempre se deixou formular: o que significa afinal o que agora está acontecendo? No momento em que essa pergunta se deixa formular, inicia-se um diálogo entre o intérprete e a obra que jamais se dá simplesmente a partir da imposição de sentidos por parte do intérprete ou da determinação total prévia daquilo que se procura interpretar. Nenhum diálogo se mostra como uma mera troca de posições ou informações entre duas instâncias previamente dadas e construídas. Um dos pressupostos mais importante de um diálogo é que os parceiros se encontrem desde o princípio abertos à possibilidade de transformação oriunda do diálogo. Se um dos dois já se encontra pronto e não se abre para o acontecimento dialógico, o que se tem é sempre ou o fracasso do diálogo em meio a discursos em si mesmos fechados, ou a supressão da lógica dialógica pela retomada de um processo monológico de doutrinação (CASANOVA, 2010, p. XIV).¹²

¹² Casanova escreve aqui sobre Gadamer como introdução da recopilação de ensaios no livro: “Hermenêutica da obra de arte”.

A arte tem a característica de ser o que diz que é. Ela nos fala como obra com um significado próprio, não como transmissora de chaves secretas; e não é representação de alguma outra coisa,¹³ por isso, também, é entendida como autêntica, verdadeira,

[...] é um golpe que a grandeza da obra nos prega – porque somos expostos à obra, sempre despreparados, sempre indefensos contra a supremacia de uma obra convincente. Daí que a essência do simbólico consiste justamente em que ele não se refere a um alvo significativo que se possa atingir intelectualmente, mas que contém sua significação em si mesmo (GADAMER, 1985, p. 58).

A verdade também representa uma prática, ela é uma experiência. Experiência que demanda uma participação que foge da simples estrutura teórica para propor um encontro encarnado com o acontecimento. É uma experiência porque representa um ato que é único, que se vive e se sente novo. Não é experiência pela repetição de alguma atividade ou pelo acúmulo de algum conhecimento; pelo contrário, essa atividade é uma procura constante por descobrir a novidade. Ela é participada, encontrada e, mais do que confirmar expectativas, as frustra, porque sempre questiona, inquieta. “Na experiência da arte vemos em ação uma autêntica experiência, que não deixa inalterado ao que a faz” (GADAMER, 1993, p. 142). Ela é a possibilidade de reconhecer as próprias limitações para se abrir a novos mundos, que surpreendem. É uma mobilização que vai se fazendo, é uma construção histórica.¹⁴ Gadamer “[...] rejeita a ideia modernista de que a verdade é o acúmulo de experiências sob o controle do método. Ele substitui isso com um discurso da verdade como abertura à experiência. A experiência é realmente uma forma de entendimento” (LAWN, 2010, p. 89).

Experiência e diálogo se unem, assim, na construção da verdade. A experiência é a possibilidade de habitar um viver; ou seja, quando se integram e conectam os momentos da vida ao invés de fragmentá-los e afastá-los, quando se expressa uma atitude reflexiva que caminha com o tempo ao invés da imediatez, quando as palavras conseguem se transformar em corpo e levam o ouvinte a habitar esse passado com quem narra... quando a vida se torna poesia no intercâmbio de sensibilidades que são oferecidas no diálogo.

¹³ Essa ideia está desenvolvida com maior detalhamento no tópico “Obra de arte linguística: a palavra viva – poesia”.

¹⁴ Essa construção histórica é o que Gadamer (1993) denomina experiência hermenêutica.

Desse modo, a experiência da arte expressa uma verdade que não tem como ser avaliada cientificamente, porque os métodos dos quais dispõe a ciência são incapazes de justificar, desde sua objetividade, as produções que esse campo constrói. Não se têm certezas absolutas na arte, por isso não pode ter um trato de objeto para a investigação racional; a arte tem uma verdade que dialoga com as tradições, a cultura, a história, a linguagem, a vivência e o sensível. É uma das possibilidades de descobrir verdades sobre o mundo e sobre os seres humanos que o habitam, é quem “[...] revela verdades sobre nós mesmos que nenhuma pesquisa científica jamais conseguiu” (LAWN, 2010, p. 117). A experiência da arte, na abertura do ser – espectador – produz uma perturbação, confusão, perplexidade que o confronta com ele mesmo, que não compreende só o cognoscível. Por isso, arte é experiência no sentido estrito da palavra, porque mexe com várias estruturas do ser e, ao mesmo tempo, este mexe com o mundo que habita.

Importante compreender que essa verdade se descobre saindo da ideia da arte como entretenimento, a qual se limita a movimentar o tema do sentir descuidando a construção de conhecimento, limitando a arte, também, ao tratamento da simples consciência estética, que julga a aparência para absorver dela sua utilidade de matéria, reduzindo-a a coisa, objeto mudo, sem voz e sem ser. Para entender esse tipo de verdade que se produz na arte, Gadamer procura mudar a ideia de consumo estético, que joga com a arte como um objeto que opera só com sensações, para colocar a atenção na produção artística e no que ela é capaz de revelar ou esclarecer. Ao argumentar que a arte é reveladora de elementos que se apresentam no mundo, entende-se que ela é verdade.

2.2 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O *SER* ARTISTA

A arte para existir não precisa nem mesmo ser um objeto para ser contemplado (DANTO, 2006).

A característica de maior potencialidade outorgada à arte por Gadamer é que ela é diálogo. O diálogo é fundamental para a atividade compreensiva e, especificamente na arte, é um espaço onde a linguagem “[...] perde completamente seu pretense caráter de instrumento de comunicação e se faz propriamente linguagem” (CASANOVA, 2010, p. XVI). A condição de diálogo na arte se manifesta, basicamente, na *relação recíproca de participação* (artista – criação: obra – espectador), em que nenhum dos participantes está numa condição superior sobre o outro. Usando uma linguagem mais específica de Gadamer: essa condição dialógica expressa uma união de horizontes, horizontes que cada parte traz consigo, mas que se estabelece novo na fusão com o outro. Manifesta-se, também, na *interação entre pergunta e resposta* e na *conversa com nós mesmos*. Essas características serão discutidas no transcurso deste tópico.

A arte oferece ao espectador um universo de possibilidades para a produção do diálogo entre seu mundo e o mundo da obra por meio da troca entre a pergunta e a resposta. Na experiência da arte, “[...] sempre nos encontramos diante da arte como questão” (CASANOVA, 2010, p. XIV). No momento do contato com a obra, quando o espectador se abre ao que a obra tem a dizer, começa um diálogo entre os dois, um diálogo consigo mesmo. A pergunta e a resposta são a base estrutural da comunicação humana e a compreensão no diálogo está presente como resposta a uma pergunta, basicamente, porque, para poder dar resposta a alguma questão, temos antes que ter compreendido dita questão. Segundo Gadamer (2010, p. 95),

Todos nós conhecemos a situação em que algo nos é perguntado e não sabemos responder corretamente porque não compreendemos o que o outro quer saber. Nestes casos, a contrapergunta natural é: por que você está perguntando isso? É somente quando sei porque o outro pergunta – o que ele quer propriamente saber – que posso responder.

Do mesmo modo, porque, quando algo nos mobiliza, nos incomoda, geralmente também nos questiona. O contato com a obra é inquietante. A obra nos permite entendê-la quando emprestamos nosso ouvido para escutar as suas respostas. Ela é, ela fala, ela dialoga, ela nos permite conversar com nós mesmos.

Nesta forma de compreensão a partir da pergunta e da resposta, encarna-se, faz-se corpo, e sente-se próprio e íntimo o saber da obra. Gadamer (2010) exemplifica esta ideia da compreensão da obra como diálogo, como resposta, a partir das suas experiências com diferentes formas de arte. Uma delas com a arte arquitetônica, na catedral de St. Gallen, que ajuda a entender a anotação de que toda proposição, toda declaração só é compreendida quando pode ser percebida como resposta a uma pergunta possível e não como consequência da utilização de um método. Ele conta:

Já estive várias vezes na catedral de St. Gallen e experimentei aí a impressão espacial que é peculiar a esta construção. Esta impressão surge do fato de uma longa nave, ampliada de maneira extremamente acentuada por quatro extensões laterais e dotada de um coro, estar unificada de uma forma estranhamente tensa e grandiosa. A nave e as quatro extensões laterais são manifestamente a grande questão de engenharia, uma questão a que a construção ocidental de igrejas procurou responder através dos séculos. Toda solução para esta unificação da ideia da construção central e da ideia da nave no curso da história de nossa arquitetura ocidental é, como me parece, aquilo que os historiadores da arte denominam a seu modo 'a ideia da construção'. Sem dúvida alguma, esta é uma questão que, no momento em que tomamos consciência dela e a formulamos por assim dizer por nós mesmos, dá voz ao construto diante do qual nos encontramos. Ele oferece-nos uma resposta. A resposta da igreja de St. Gallen é uma resposta muito tardia e condicionada ao mesmo tempo pela história da arquitetura, uma resposta particularmente atrasada, cuja grandiosidade, porém, convence apesar disto todo visitante. Ela reúne e unifica por assim dizer uma vez mais como um derradeiro resumo a tensão entre a nave e a parte central da construção, mas o faz de um tal modo que o espaço para aqueles que a atravessam muda formalmente, como se pudesse ser lido de duas maneiras. Quando entramos no espaço da igreja, experimentamos esta tensão como uma resposta. A experiência que fazemos aí me parece uma boa exemplificação daquilo que significa a interpretação. A contribuição feita pelo historiador da arte a partir de um conhecimento da história da arquitetura e do estilo não conduz, por fim, senão à interpretação de algo que todos nós sentimos e compreendemos de maneira francamente corporal, quando atravessamos esta abóboda (GADAMER, 2010, p. 133-134).

A obra de arte nos marca com seus traços comunicativos e participativos. Torna-se uma presença onde "[...] algo inusitado acontece conosco; algo que nos agarra e desafia, importando-nos com sua presença. Ao olhar de Gadamer, para um eu não há como manter a

soberania pessoal, convicta de si mesma frente à obra de arte” (FLICKINGER, 2014, p. 40). É uma ponte que leva ao autorreconhecimento, porque da conversa com a obra de arte brotam palavras para nós mesmos; por isso, a necessidade de um contato com a arte é, ao mesmo tempo, a procura para nos compreender. Contudo, a

[...] arte não se oferece livre e indeterminadamente a uma interpretação dependente do próprio estado de ânimo, senão que nos fala com um significado bem determinado. E o maravilhoso e misterioso da arte é que esta pretensão determinada não é sem embargo uma atadura para nosso ânimo, senão precisamente o que abre um campo de jogo à liberdade para o desenvolvimento de nossa capacidade de conhecer (GADAMER, 1993, p. 86).

Ao colocar que a experiência estética possibilita uma conversa consigo mesmo, que permite compreender o que acontece com o próprio ser, não está se reduzindo a arte a uma subjetividade carente de sentido. Mais que isso, o compreender da obra atende a uma consciência histórica. Essa consciência

[...] não é portanto uma postura erudita especial ou condicionada pela visão do mundo, mas sim uma espécie de instrumentação da espiritualidade de nossos sentidos que já determina por princípio nossa visão e nossa experiência da arte. Associado a isto é patente – aí também uma forma da defectibilidade – que não exigimos nenhum reconhecimento ingênuo que nos ponha frente aos olhos nosso próprio mundo em validade duradoura, mas que refletimos em sua alteridade toda a vasta tradição de nossa própria história, e mais ainda, a tradição e as formas de mundos e cultura bem diversos [...] (GADAMER, 1985, p. 22).

Quer dizer, também, que não se está reduzindo a arte um olhar apenas assimilativo. Para entrar no diálogo, precisa-se de uma elaboração muito dinâmica e própria, para poder, “[...] no final, ser tocado e enriquecido pela adequação e correlação de uma tal obra [...]” (GADAMER, 1985, p. 18). No contato com o trabalho da arte, nessa procura pelo encontro consigo mesmo, Gadamer (1993) alerta sobre a falsa ideia de colocar na obra uma mensagem oculta ou um código secreto que precisa de análise para ser descoberto, de engrandecer a incerteza por pensar que nos está remetendo a outra coisa ou a um outro lugar que precisamos decifrar. Para ele, o fundamental é o exercício de reflexão do agora com nós mesmos que a linguagem da arte nos oferece. A obra não é representação,

Pelo contrário, o que você vê é o que é, o trabalho de arte diz aquilo que diz através daquilo que revela, mas isso é sempre algo maior que aquilo que o observador pode perceber ou reconhecer. O significado do trabalho de arte nunca é completo, pois

sempre seremos capazes de reconhecer e perceber novas coisas nele. O trabalho da arte revela aspectos de um mundo humano e de suas limitações, tanto quanto nós revelamos aspectos do mundo do trabalho de arte (e suas imitações) em sua totalidade inquietante, pois está constantemente mudando. O verdadeiro ser do trabalho de arte nunca será totalmente compreendido; sempre haverá uma aura de singularidade e insubstituibilidade em torno dos trabalhos de arte (LAWN, 2010, p. 126).

A obra possibilita um intercâmbio de palavra. Propõe a quem se deixar tocar por ela se apropriar das suas formas linguísticas como se fossem suas; o resultado é uma produção conjunta entre a mão criadora, as cores da obra e os olhos falantes do espectador: “[...] a essência da arte tanto como a essência do sonho é que ‘eu e tu – aqui e lá – outrora e agora’ se tornem um e o mesmo” (GADAMER, 2010, p. 327); quer dizer, também, que é um modo comum a todos, “[...] que mesmo o criador de tais construtos não possui nenhum privilégio em relação àquele que o acolhe. Justamente porque se expôs, ele não guarda nada para si, mas se comunica completamente. A ‘obra’ fala por ele” (GADAMER, 2010, p. 54). Esse diálogo simboliza um grande desafio, porque geralmente essas formas rompem com as formas cotidianas e costumeiras e aprender a combiná-las com as nossas configurações de homens racionais e as visões de mundo herdadas requer disposição à escuta numa longa conversa. “A tarefa é aprender a ouvir o que quer falar na arte e teremos que nos confessar que aprender a ouvir quer dizer antes de tudo elevar-se acima de todo mal ouvir e ver mal, massificantes, que uma civilização mais poderosa em encantos se dispõe a divulgar” (GADAMER, 1985, p. 57). A conversa na arte é uma conversa transparente, porque a obra de arte “[...] não diz algo, para que se pense outra coisa, mas justamente nela se encontra o que ela tem a dizer” (GADAMER, 1985, p. 59). O que nos toca na arte passou por movimentos de interiorização, de reflexão... a arte é profundidade. Com a linguagem da criação artística, precisamos “[...] começar a soletrar, precisamos aprender o alfabeto e a linguagem daquilo que nos diz algo aí” (GADAMER, 1985, p. 60). A arte é realmente arte quando você consegue transformar sua linguagem numa linguagem própria. A obra é, e é importante se dispor para ouvir o que ela tem para nos dizer, “[...] deixar ser o que é”. Mas cabe aclarar que interiorizar essa linguagem não significa reproduzir rigidamente o que nos é dito, “Não na forma de uma vivência de repetição” (GADAMER, 1985, p. 75), de representação.

Existem outros dois pontos (além da arte como representação de mensagens ocultas) importantes para a discussão e que merecem ser tratados. Eles são extremos e Gadamer

(1985, p. 78) os coloca como os responsáveis do “Kitsch” ou “anti-arte”. O primeiro tem a ver com o tratamento da arte para fins já determinados e facilmente manipuláveis, quando se escuta o que já se sabe e se evita o encontro que causa impressão, movimento, abatimento, o estranhamento e “[...] é isto que destrói a arte. Pois a arte só é algo, quando necessita da própria construção do produto final, na aprendizagem do vocabulário, das formas e dos conteúdos, para que a comunicação realmente se realize”. A arte começa com a criação do artista, expressa-se no trabalho da obra e termina com a conversa entre ela e o espectador. A própria obra é inacabada, não se basta, termina só com contato de quem a lê; é um “construto” do espectador, “[...] o ser da obra de arte é um jogo que só se cumpre na sua recepção pelo espectador” (GADAMER, 1993, p. 216). A pintura, por exemplo,

[...] convida e atrai o observador ao seu próprio mundo onde o observador é engajado numa atividade constante de questionamento desse mundo. O significado da pintura nunca é totalmente revelado, pois é sempre o mundo da pintura enquanto se engaja em diálogo com o mundo do observador (LAWN, 2010, p. 124).

O segundo refere-se à sobreposição do belo e prazeroso sobre a própria fala que a obra possibilita. Esta “superestimação estética” impede a experiência da arte acontecer, porque se dá valor ao que, na realidade, não é arte ou a uma parte da arte que não pode resumi-la. “Vai-se à Ópera porque Callas¹⁵ vai cantar”, por exemplo, reduzindo a arte a uma das suas formas mais básicas, descoloridas e menos dizes.

A arte se abre a campos diferentes ao da representação para dar força à sua essência de possibilitar ao homem esse encontro consigo mesmo na natureza, no mundo humano e histórico. Por exemplo, por meio das formas vividas. Esse tipo de arte é mencionado, na obra de Gadamer, como arte vivencial,¹⁶ denominada como aquela que expressa uma vivência e surge dela; é a arte que está determinada por uma vivência estética.

¹⁵ Cantora lírica nova-iorquina (1923-1977).

¹⁶ “Algo se converte em uma vivência enquanto não só é vivido senão que o fato de que o tenha sido tem tido algum efeito particular que lhe há conferido um significado duradouro” (GADAMER, 1993, p. 97). Com base nisso, devo apontar que nem toda vivência é transformada em arte. Gadamer (1993) resgata as limitações de um pensamento reducionista da arte vivencial, que pensa a criação da obra como uma tradução de fatos, como manifestação geniais “com a seguridade de um sonâmbulo” que deve se converter em vivência para quem a experimenta também.

Assim, poder-se-ia falar de várias experiências criativas que levam a história de um acontecimento que atravessa o artista. Pode-se pensar, como exemplo, na criação do alemão Anselm Kiefer. Segundo Girardi (2010), ao visitar o Brasil para sua participação na “Bienal Internacional de São Paulo”, no ano 1987, o artista ficou muito surpreso com a cidade e seu movimento caótico. Fez umas vistas aéreas na metrópole paulistana com as quais criou a série chamada “Lilith”, que faz alusão à figura mitológica da primeira mulher de Adão, protetora das cidades desertas e em ruínas. É, também, a representação do mal que se propaga pelo mundo inteiro. “Lilith” passa a relacionar-se com as ruínas das megalópoles. Pensa-se que a criação de “Lilith” vem por determinados sentimentos trágicos de separação, de perda e de exílio presentes na história de vida do Kiefer. Entretanto, não chega ao tema das ruínas exclusivamente porque um cenário de destruição e cinza se apresenta na vida do artista. Essa criação nasce, precisamente, a partir da abertura para vivenciar esteticamente um espaço, neste caso específico, a cidade de São Paulo.

O movimento artístico da representação, ao contrário, dedicava-se a mostrar o mundo como este se exibia; pintando, por exemplo, pessoas, paisagens e acontecimentos históricos como eles próprios se apresentavam ao olhar. A representação é uma exclusiva imitação da realidade, é a construção de formas perfeitas e belas. Por oposição, uma das propostas que aparecem para a modificação desse modelo é a do impressionista Paul Cézanne, que marca com sua obra que a natureza, como o artista, sempre se transforma e não tem como ser registrada como única e imutável. Exemplo desse relativismo criativo se observa em sua criação “Mont Saint-Victoire”, em que mostra, com mais de 40 desenhos da montanha francesa, como ela pode ser diferente ao ser registrada durante vários momentos do dia e em diferentes dias do ano. Cabe aclarar que, ao se colocar o termo relativismo, não se está fazendo relação à possibilidade de que a arte possa ser interpretada do modo como o espectador desejar, porque a obra fala com um significado específico. Em interação com Kant, amplia Gadamer (1993, p. 86) que, “Na arte não atendemos à coincidência deliberada do representado com alguma realidade conhecida; não olhamos para ver a que se parece, nem medimos o sentido de suas pretensões segundo o padrão que nos seja já conhecido [...]”. A arte não representa, ela apresenta.

Um grande poder que possui a obra é a sua possibilidade de transformar o cotidiano em extraordinário; a arte cria um acontecimento libertador que espanta e o espanto produz uma emoção, uma mobilização. “De uma forma enigmática, a familiaridade com a qual a obra de arte nos toca é ao mesmo tempo abalo e derrocada do habitual. Não é apenas o ‘É isso que tu és!’ que ela descobre em um espanto alegre e terrível – ela também nos diz: ‘Tu precisas mudar a tua vida’” (GADAMER, 2010, p. 9).

Agora, resumindo estas reflexões, entendo que a obra tem a potencialidade de libertar ao nos abrir um panorama, e essa ampliação de mundo que nos é mostrada gera um espanto, porém esse espanto precisa de abertura, mas será que

Nós (ainda) nos admiramos de fato das coisas? Ou será que estamos envolvidos na cápsula da apatia, que tudo achata e nivela na indiferença do óbvio, da ‘evidência’ cristalizada e embotada? Estaremos asfixiados pelo entulho, pelo lixo do ‘obvio’, do ‘evidente’, do ‘natural’? E este óbvio, este evidente, este natural em que nos atolamos – não será isso o próprio ‘evidente’ e ‘natural’ da(s) ciência(s), da(s) filosofia(s), enfim, do saber, que tudo positiva e tudo legitima no pântano da normalidade e da naturalidade? Não será isso – o niilismo, isto é, o nadificar-se de tudo na indiferença, na apatia, na letargia, na ‘paz’ dos pântanos? Será que nosso saber, nosso cientificismo e nosso filosofismo (todo o nosso ‘culturalismo’) não ficaram fortes demais (daí o ‘ismo’!), tão forte a ponto de criar um cascão, um calo, a ponto de que em hora nenhuma mais nos espantamos, nos surpreendemos – a ponto de que em hora nenhuma mais somos tomados pelo inominável do eclodir fontal, tal como se fosse pela primeira vez? Terão as coisas ainda para nós as suas sempre necessárias, para cada qual, ‘primeira vez’? Será que a barulhada do tanto saber, da tanta filosofia (isto é, doutrina), da tanta ciência (a positividade da ciência, que põe a ideologia do cientificismo), abafa o ciclar de uma eclosão, o silêncio de uma explosão arcaica, originária? (FOGEL, 1997, p. 106-107).

De modo antagônico a essas lógicas cientificistas, a arte precisa de abertura, do espanto, da liberdade. Depois que escutamos o que a obra nos diz, não somos mais os mesmos. “A obra de arte tem seu verdadeiro ser no fato de que se converte em uma experiência que modifica a quem a experimenta” (GADAMER, 1993, p. 145). A obra de arte fala e nos diz coisas. Essa condição é a que faz que ela seja; a linguagem é o que faz a coisa aparecer; a obra é porque ela é linguagem e o ser se constitui na fala. A linguagem oferece ao falante não só possibilidade de se expressar, também oferece a possibilidade de ampliar os horizontes, de construir uma perspectiva de mundo ao permitir-nos ver. Ao afirmar que a obra de arte é, ela tem um modo de ser que se expressa a partir da sua essência própria e interior. Diz Gadamer (1993, p. 145)

que “[...] o que permanece é a mesma obra de arte, não a subjetividade de quem a experimenta”. Sem embargo, esse que experimenta é quem finaliza o processo de constituição do ser da obra, na troca de potencialidades, de palavra-diálogo; o ser da obra de arte só se cumpre na sua recepção pelo espectador.

No caminho de construção, a obra é criada por um artista que se inspira livremente. O artista não pode criar por encargo, não pode ter um tema imposto, ele não fabrica objetos para determinados usos que se medem por seu estar pronto para algum objetivo; nele não prima a praticidade, porque estaria fugindo do ato mesmo da criação e expressão da visão estética do ser para entrar em uma lógica do fazer mercantilista. A obra de arte

[...] significa um acréscimo do ser. Isso a distingue de todas as realizações produtivas da humanidade, no trabalho manual e na técnica, nos quais foram desenvolvidos os aparelhos e os instrumentos de nossa vida prático-financeira. É próprio deles que cada peça que fazemos sirva apenas como meio e instrumento. Não dizemos que é uma ‘obra’, quando conseguimos um objeto doméstico prático. É uma unidade. É-lhe inerente a repetibilidade da fabricação e com isso a substituíbilidade básica de cada um desses aparelhos pela generalidade funcional determinada a que se destina. Ao contrário, a obra de arte é insubstituível (GADAMER, 1985, p. 55-56).

Porém, numa detalhada análise da produção artística contemporânea, Canclini (2011) conclui que todo esse trabalho da arte tende a se converter em mercadoria dentro da lógica do capitalismo, em que o fim é ampliar o consumo de bens para aumentar a margem de lucro. Para ele, essa força é tão forte que até a obra de arte que se cria por necessidade e inspiração livre termina tornando-se “objeto” em alguma etapa da sua existência, basicamente porque “O sistema sociestético que rege o mundo artístico impõe fortes restrições aos ‘criadores’ e reduz a um mínimo as pretensões de ser um indivíduo sem dependências” (CANCLINI, 2011, p. 39). Segundo ele, a forma de fazer arte é totalmente condicionada precisamente por esse jogo do mercado, de modo que o artista entra em uma tensão entre o querer compartilhar sua expressão e o risco de que esta possa se transformar em espetáculo ou entre de qualquer outro jeito nas redes do mercado. É uma “sedução estética” a que é levado o artista na institucionalidade.

Mas, ao invés disso, o artista “puro” cria, por um lado, na medida em que vive, e não precisa saber o que sua obra vai dizer ou vai representar como matéria. Esse viver não expressa um habitar um mundo encantado ou de sonho, mas, sim, é um mundo em que o artista se reconhece, é um mundo do qual se apropria esteticamente. O artista consegue uma independência com sua criação, porque a obra termina tendo uma linguagem própria. Ela é por si só e, no processo circular em que está envolvida sua produção, poder-se-ia dizer que é ela que dá origem ao artista. O que seria, por exemplo, do Cervantes sem o Quixote? ¹⁷ Diz Gadamer (1993, p. 199) que, “Quando algo é uma obra de arte, isto não só significa que aponta algo mais a este significado que se pressupõe, senão que, além disso, pode falar por si mesmo e fazer-se independente deste conhecimento prévio que o suporta”. Continua o filósofo dizendo que

[...] ‘uma obra de arte é como que uma unidade orgânica’. O que quer dizer com isso é explicável rapidamente. Quer-se dizer que se percebe como aqui cada particularidade, cada momento na contemplação ou no texto ou no que seja está unido ao todo, de modo [que] não dá o efeito de algo agregado, ou escapa como um pedaço de algo morto, de algo arrastado na corrente do acontecido. É antes centrado numa espécie de meio. Entendemos também com um organismo vivo que ele tem essa centralização em si mesmo, de modo que todas as suas partes não são subordinadas a um determinado terceiro objetivo, mas servem à própria auto-conservação e vivacidade. Kant denominou isso muito bem como a ‘conveniência sem objetivo’, que é própria tanto do organismo como notoriamente da obra de arte (GADAMER, 1985, p. 66).

Nessa analogia da obra com o organismo, ao se entender que é uma unidade estruturada em si mesma, também se entende que a obra tem o tempo próprio:

Cada obra de arte tem portanto algo como um tempo próprio que ela nos impõe. Isto não é válido apenas para as artes transitórias, para as artes estatuárias, lembrar-nos-emos que também construímos e lemos quadros ou que ‘penetramos’, ‘passeamos’ numa arquitetura. Isso são também passos-do-tempo. Um quadro não se torna acessível com rapidez ou lentidão iguais a um outro. E menos ainda a arquitetura. Uma das grandes falsificações advindas através da arte da reprodução de nosso tempo é que nós, quando vemos no original, pela primeira vez, as grandes construções da cultura humana, assimilamo-las frequentemente com uma certa decepção. Elas não são mais absolutamente tão pictóricas como as conhecemos das reproduções fotográficas. Em verdade, essa decepção significa que ainda não se passou absolutamente da mera qualidade contemplativa pictórica da construção até ela como arquitetura. É preciso ir-se lá, entrar, sair, circundá-la, aos poucos passear por ela e assimilar o que o produto final promete ao próprio sentimento vital e sua

¹⁷ Esse exemplo foi fornecido pelo professor Fernando Pessoa da disciplina Estética V do Curso de Filosofia da Ufes. Semestre 2013-II.

elevação. Assim, gostaria de fato de resumir a consequência dessa curta reflexão: na experiência da arte, trata-se de que aprendamos, na obra de arte, uma forma específica de demorarmos-nos nela. É um demorar que se caracteriza notoriamente pelo fato de não se tornar monótono. Quanto mais nos deixamos entrar na obra – demorando-nos – tanto mais expressiva, tanto mais múltipla, tanto mais rica ela nos parece. A essência da experiência do tempo da arte é que aprendemos a deter-nos. Esta é talvez a correspondência finita, à nossa medida, do que se chama de eternidade (GADAMER, 1985, p. 69).

Por outro lado, o artista cria por uma necessidade. É uma ação em consequência à vida que precisa nascer desde dentro. O artista deve se perguntar se pode viver sem criar e, se a resposta fosse positiva, sua obra não deveria ser chamada de arte. O artista precisa, então, “[...] tomar sobre si essa necessidade e cumpri-la, porque no seu cumprimento acontece uma grande alegria, a alegria da realização da ação necessária, que é aquela da qual brota, cresce a liberdade como conquista de próprio, de identidade” (FOGEL, 2012, p. 10).

Gadamer, retomando Kant, utiliza a metáfora do gênio para se referir ao corpo criativo, quer dizer, ao artista. O gênio é quem inventa ideias estéticas, cria formas originais que não podem ser imitadas; “[...] só a obra de arte está determinada em seu sentido mesmo pelo fato de que não pode ser criada mais que desde o gênio” (GADAMER, 1993, p. 88). Gadamer concorda com a colocação exclusiva que Kant dá à criação do gênio sobre as belas-artes. Expressa, a esse respeito, que “Todos os demais logros e inventos geniais, por grande que seja a genialidade da sua invenção, não estão determinados por esta na sua essência própria” (GADAMER, 1993, p. 89). Mas, ao mesmo tempo em que concorda com essas colocações, Gadamer também refuta a visão kantiana de que a arte é legitimada pela criação do gênio, entendendo-a como uma criação inconsciente, como que inspirada pela natureza, de produção exclusiva do belo e sem um uso de técnica ou regras que depois o artista possa explicar.

Precisamente o conceito de gênio, porém, tornou-se hoje suspeito. Ninguém mais – e menos do que qualquer outro aqueles que acompanham com simpatia interior a arte nova – está disposto a acreditar piamente no discurso sobre a segurança onírica e sonâmbula da produção do gênio. Sabemos hoje – e acho que isto sempre foi verdadeiro – com que sobriedade e lucidez interior o pintor faz com tinta e pincel as suas tentativas e experiências na tela, tentativas e experiências que, contudo, são marcadas em última instância por um esforço de seu espírito (GADAMER, 2010, p. 16).

Gadamer também anota que a invenção do gênio, pela quebra com o já existente, algumas vezes, é incompreendida e algumas outras se relaciona com a loucura:

Precisamente entre os artistas e pessoas com tendência artística que sempre viveram à margem da sociedade se encontra uma anomalia que faz da demarcação de limites um problema. Assim, em alguns casos-limite, é muito discutível falar de demência – talvez não tanto da parte do médico, mas antes do ponto de vista da vida cultural (GADAMER, 2011, p. 171).

2.3 O ESQUEMA DO JOGO NO ACONTECER DA ARTE

Enquanto a natureza é um jogo sempre renovado, sem objeto nem intenção, sem esforço, pode considerar-se justamente como um modelo de arte (GADAMER, 1993, p. 148).

Gadamer (1985, p. 37) afirma que, junto com o símbolo e a festa, o jogo representa a base antropológica de nossa experiência de arte. “[...] o jogo é uma função elementar da vida do homem, de tal sorte que a cultura humana, sem um elemento de jogo, é impensável”. A criação das estruturas de jogo e mesmo o jogar revelam características importantes dos seres humanos. Também é o jogo que caracteriza de maneira mais autêntica o acontecer artístico. Para ratificar essa afirmação, Gadamer mostra a relação entre a arte e o jogo a partir de diversos meios. Por um lado, o jogo representa um constante “vai e vem”, um “ir e voltar” e essa é uma das essências da arte, ela é incompleta e incompletável; o significado da obra nunca estará pronto, não tem um ponto final ao qual é possível chegar. O “ir e voltar”, nessa circunstância, refere-se a uma atividade que não está ligada a uma finalidade última; é um acontecer que permite olhar para trás. É um movimento que se repete como “o *jogar* das ondas” e que tem a forma do automover-se, e o automovimento é a característica básica do que está vivo. É um movimentar-se sem um objetivo, mas que representa o estar-vivo. Gadamer (1985, p. 38-39) exemplifica essa ideia com o jogar dos animais, em especial dos filhotes, mas aclara, também, que o jogo humano encarna outras possibilidades:

[...] o especial do jogo humano é que o jogo tanto pode incluir a razão, essa característica tão própria do homem, de poder dar-se objetivos e tentar alcançá-los conscientemente, como pode também anular a característica distintiva da razão de impor-se objetivos. É essa por exemplo a qualidade humana do jogo do homem: que este, no jogo do movimento, discipline e ordene por si mesmo seus chamados movimentos de jogo, como se aí existissem objetivos, por exemplo, como quando

uma criança conta quantas vezes a bola pode bater no chão antes de escapulir-lhe das mãos.

Essa objetividade é chamada de “intencionalidade da consciência” (GADAMER, 2010, p. 50), que se refere a um tipo de validade que é obrigatória, mas da qual se pode escapar no momento desejado (saindo do jogo), e limitada, ou seja, exclusivamente criada para o espaço do jogo. São regras com aplicabilidade nesse único espaço e, portanto, construções racionais típicas das comunidades humanas.

No prazer de jogar se gera uma forma de liberdade, ao mesmo tempo em que se reconhece sua potencialidade criativa. “O que temos em meio ao jogo, portanto, é uma experiência de liberdade em meio a um campo no qual surgem incessantemente regras e finalidades, em meio a um campo que possui ele mesmo sua razão e no qual imergimos com o gosto de jogar” (CASANOVA, 2010, p. XVI). Na carta XIV de “Cartas sobre a educação estética da humanidade”, Schiller (1991, 87) assevera que o jogo (impulso lúdico) é o impulso que conjuga o sensível e o formal e por isso é libertador, porque libera o homem nos seus aspectos físico e moral;

[...] justamente porque as faz contingentes [as questões sensíveis e as formais] e porque a contingência também desaparece com a necessidade, o impulso lúdico passará a superar a contingência nas duas, dando forma à matéria, e realidade à forma. Na mesma medida em que toma às sensações e aos afetos a influência dinâmica, fará que se ajustem às idéias da razão, e na medida em que despe as leis da razão de sua imposição moral, irá conciliá-las ao interesse dos sentidos.

Por outro lado, o jogo é um exercício de dois atores que se enfrentam, que se acompanham, “[...] o jogo mesmo é o conjunto de atores e espectadores. É mais, o que o experimenta de maneira mais autêntica, e aquele para quem o jogo se representa verdadeiramente conforme a sua ‘intenção’ não é o ator senão o espectador” (GADAMER, 1993, p. 153). De forma similar, “[...] o significado dos trabalhos de arte é aquilo que é revelado e exposto na oscilação constante entre o trabalho de arte e o intérprete” (LAWN, 2010, p. 123). No jogo e na arte, o outro é parceiro, faz parte do dizer da obra ou do resultado do jogar. Em uma peça de teatro, por exemplo, como no jogo, o desenvolvimento depende em grande medida da reação do público (aplausos, risadas, gritos ou silêncios).

Parece-me, portanto, outro aspecto importante que o jogo seja nesse sentido um fazer comunicativo, que ele desconheça propriamente a distância entre aquele que joga e aquele que se vê colocado frente ao jogo. O espectador é notadamente mais que um mero observador que vê o que se passa diante de si; ele é, como alguém que ‘participa’ do jogo, uma parte dele (GADAMER, 1985, p. 40).

O jogo de xadrez exemplifica bem [também] esse entrelaçamento íntimo: cada lance de um jogador é, ao mesmo tempo, uma reação ao lance anterior e uma ação que desafia o primeiro a reagir por sua vez. O movimento do jogo se dá graças à dependência mútua entre os jogadores [...] (FLICKINGER, 2014, p. 41).

Outra relação entre o jogo e a arte está em que o jogo não tem um resultado que possa ser descoberto com antecipação; depende, entre muitas coisas, da bola que está sempre em movimento propondo as reações dos jogadores. A arte, de forma similar, tem a obra (em comparação com a bola) que tem vida e com cada expressão possibilita aos espectadores suas próprias reações.

A obra de arte não se interpreta, ela se joga; assim, todas as formas de arte são um jogo. Consequentemente, entendemos que a expressão “jogo da arte” se refere ao diálogo que se estabelece com a obra. Descobrimos, assim, uma

[...] série de coisas, na medida em que deixamos a obra falar e em que lhe emprestamos nossa voz. Nesse mesmo movimento, o jogo vai abrindo o espaço de suas finalidades e potencializando o aprofundamento/enriquecimento da compreensão. Dar voz à arte não significa outra coisa senão abrir novas possibilidades compreensivas que não põem um fim ao jogo, mas o mobilizam cada vez mais (CASANOVA, 2010, p. XVI).

O jogo, semelhante à obra de arte, “[...] possui uma essência própria, independente da consciência dos que o jogam” (GADAMER, 1993, p. 145). É muito comum, assim, que, ao se conectar a eles, o espectador-jogador se perca profundamente na proposta de mundo que traz o jogo e/ou a arte. “Em ambos os casos trata-se de uma experiência de envolvimento de pessoas, em um processo do qual não conseguem fugir, porque se veem aprisionadas por ele” (FLICKINGER, 2014, p. 42). Jogo e arte são criações de mundos, não mundos de sonho ou esquecimentos, mas mundos que se habitam de forma paralela ao mundo da vida cotidiana. O homem cria um espaço de jogo, que se habita, que se vive pelos jogadores, como o artista cria a obra que transpassa e ilumina horizontes.

2.4 OBRA DE ARTE LINGUÍSTICA: A PALAVRA VIVA – POESIA¹⁸

A palavra realiza-se na palavra poética – e imerge no pensar daquele que pensa (GADAMER, 2010, p. 48).

“Assim como as cores brilham mais na obra pictórica, assim como a pedra é mais basilar na obra arquitetônica, a palavra diz mais na obra poética do que em qualquer outro lugar” (GADAMER, 2010, 36). Mas dizer mais, por um lado, não se refere à expressão de uma palavra que se impõe por sua contundência ou sonoridade. Dizer mais não significa dizer muito, ou dizer tudo. A obra poética, por outro lado, não deve ser entendida, exclusivamente, como o que é dito de maneira bela. Muitos discursos usados para fins objetivos, por exemplo, podem ser belos, mas isso não significa que sejam poéticos. Essa objetividade, com metas estabelecidas e respostas esperadas, rompe com o ser da obra, já que “A formação poética da língua pressupõe a dissolução de todo elemento ‘positivo’, de tudo aquilo que é válido convencionalmente (Hölderlin).¹⁹ Isso significa justamente que essa formação é uma gênese da língua e não uma aplicação consonante a regras de palavras e a construção paralela da convenção” (GADAMER, 2010, p. 45). Por isso não pode ser catalogada como “falsa”, nem arbitrária, porque a poesia não tem um critério para medir seu desenvolvimento. A palavra poética, como obra de arte linguística, é verdadeira.

A relação entre regra e poesia que almejo aqui desenvolver é como a tematizada no filme “A sociedade dos poetas mortos”. Na aula de literatura, o professor pede que os alunos rasguem as páginas da introdução do livro sobre poesia feita por um doutor em filosofia, a qual sugeria uma avaliação do poema para poder entendê-lo. Nas páginas rasgadas, argumentava-se a necessidade de uma familiarização com a técnica e com o objetivo do poema, ademais de perguntar *com quanto* talento se consegue abarcar dito objetivo e *qual* é a importância deste. Assim, pode-se medir a perfeição de um poema. O doutor sugere, além disso, um método para fixar essas questões de forma quantitativa no plano cartesiano para, então, poder visualizar a área da grandeza do poema tratado. O professor, por seu lado, critica essa forma questionando

¹⁸ Gadamer (2010) denomina a poesia como a *palavra viva*. No desencadeamento das suas análises sobre a linguagem e a palavra, explica, também, que a palavra escrita é a *palavra morta* e, ao ser lida ou ao se falar, ela se transforma em *palavra ressuscitada*.

¹⁹ Hölderlin (1770-1843) foi um dos maiores representantes da poesia lírica e do romantismo alemão.

se realmente se pode pontuar uma sensação. Então, “gosto de Byron, dou 42 pontos?”. Em suas lições, fala efusivamente o professor, não terá alunos que medem a poesia. Pelo contrário, serão alunos que pensarão por si mesmos sem regras impossíveis de se aplicarem à verdadeira poesia. Eles aprenderão a conversar com o poema e a saborear sua palavra, “[...] porque não lemos e nem escrevemos poesia porque é bonita, lemos e escrevemos poesia porque pertencemos à raça humana e a raça humana está cheia de paixão; o que ela gera é que nos mantém vivos” (A SOCIEDADE..., 1989).

Retomando o tema da “palavra que diz mais”, quando a palavra se combina com um ritmo, métrica e vocalização próprios, de súbito se transforma numa “palavra que diz mais”; liberta-se, portanto, a palavra, permitindo que se articule delicadamente com as outras. Diz mais porque assim se chega ao lugar que a palavra poética refere, se vê ele, se vive. Diz mais, também, porque cativa duradouramente o outro. “Será preciso dizer fundamentalmente que [o ritmo] se trata de um equilíbrio sensível que tem de ser mantido entre o movimento do sentido e o movimento do som” (GADAMER, 2010, p. 42). A metrificação refere-se à medida temporal e a vocalização, ou tom, é quem possibilita a perturbação (quando uma força dissonante aparece) ou quando com calma se mantém, conservando uma mesma unidade, ligando os diferentes elementos do discurso. Gadamer (2010, p. 381), usando as palavras de Hölderlin, diz que o tom é que transforma um poema em um poema: “É o tom que se sustém que leva a termo o milagre, que faz com que o poema ‘se assente sobre si’”.

A poesia é a obra de arte linguística e existem relações entre ela e a obra de arte plástica. Como a obra de arte, a palavra – a poesia – também se lê, se lê ao mesmo tempo para ver e se vê a palavra como ninguém mais a vê. Criam-se imagens, elaborações mentais, particulares. “Este é o espaço livre que a palavra poética deixa nesse caso e que nós preenchemos” (GADAMER, 1985, 44). Ao mesmo tempo, não é a imitação de alguma outra coisa ou a tradução de alguma mensagem oculta. Como a obra de arte, a poesia, e mais especificamente a palavra poética, é o que diz ser. Gadamer (2010) toma uma alegoria de Paul Valéry para explicar essa condição. Como as moedas de ouro ou de outro metal usadas antigamente, a palavra poética é aquilo que representa; não é nenhuma indicação de algo como o é dinheiro atual, que não possui o

valor que simboliza. Nas outras formas, a palavra se esquece para apontar o objetivo geral que se traçou com seu uso e “Exatamente essa é também manifestamente a distinção da palavra poética: o fato de ela não se referir apenas a algo, de modo que somos lançados para além dela a fim de apontar em algum outro lugar qualquer [...]” (GADAMER, 2010, p. 393). Cada palavra poética é, não representa outra coisa ou se usa para chegar a outra, cada palavra poética é um universo de pensamento, cada poema é “[...] um mundo próprio que não se repete, que é único como o próprio mundo” (GADAMER, 2010, p. 483). A forma artística da obra de arte linguística necessita do saber ler, ou ouvir, caso ela já esteja elevada no seu estado mais vital: a fala.

Assim como na obra de arte plástica, na qual o espectador precisa aprender a vê-la para poder compreendê-la, “De maneira similar, pode-se dizer em relação à obra arquitetônica que nós precisamos ‘lê’-la; e isso significa que não a compreendemos apenas – como uma reprodução fotográfica –, mas que vamos até ela, giramos em torno dela e entramos nela, construindo-a por assim dizer progressivamente para nós” (GADAMER, 2010, p. 136).

De modo análogo, aliás, não é arte aquela construção feita para algum fim, como decorar, por exemplo, e não é obra de arte linguística a palavra usada para só nomear ou o poema bem intencionado, escrito para um tema já determinado. Ao mesmo tempo, ambas precisam da técnica. A poesia, particularmente, tem estruturas textuais semânticas que precisam ser dominadas. Como a criação da obra de arte plástica, a criação poética também é uma necessidade do artista. Ele precisa dela pra viver, pois é como uma exigência que a ele se apresenta.

Escrever não é neste caso simplesmente assentar por escrito algo para si mesmo ou para um outro. Ao contrário, ele transforma-se em um escrever autêntico que ‘cria’ algo para o leitor esperado ou a ser conquistado. É isso que constitui o escritor no sentido propriamente dito do termo. Ele precisa poder ‘escrever’, e isto significa que ele compensa tudo aquilo que a troca imediata de palavras contém de colorido emocional, de gestos simbólicos, de condução da voz, de modulação etc. por meio de sua arte estilística (GADAMER, 2010, p. 116-117).

Sem embargo, apesar das diversas aproximações,

[...] a palavra poética ainda me parece ter uma determinação adicional em relação a toda e qualquer outra obra de arte. Não lhe cabe apenas a proximidade estupefaciente de toda arte, mas ela precisa e consegue mesmo manter essa proximidade, ou seja, fornecer uma base ao que escapa. Pois falar é expor-se e escapa a si mesmo (GADAMER, 2010, p. 48).

Poesia e diálogo também se articulam, já que ambos são figuras de indicação da linguagem; são formas em que algo nos é dado a compreender. “[...] um poema se parece com um diálogo. Ele desdobra-se, ele quebra por assim dizer a escuta constante, silenciosa e expõe-se ao fato de um outro ganhar a palavra, de uma outra palavra surgir, como uma resposta” (GADAMER, 2010, p. 388). Sobre esses traços comuns entre o poema e o diálogo, Gadamer (2010, p. 380-381) também vincula uma tensão aparentemente distintiva:

Poema e diálogo são casos extremos no interior do grande âmbito das formas de linguagem. O primeiro, o poema, é um enunciado. Que outra coisa no mundo se mostra tanto como um enunciado quanto o poema – um enunciado que fala como nenhum outro em favor de si mesmo, mesmo sem um selo jurídico! Em contrapartida, o diálogo é aquilo por meio do que a linguagem vive propriamente enquanto linguagem e no que ela percorre toda a história de sua formação. É somente pelo fato de os homens falarem uns com os outros que há linguagem.

O poema é uma reunião de sentido, unifica tudo em seu discurso; e o diálogo é, também, uma forma de unificação. Ele tenta articular pensamentos, encontrar pontos em comum, ele é uma troca de perguntas e repostas, é voz e ouvido. Mas o sentido não é uma forma em que, de repente, estamos todos de acordo. O sentido remete à direção, é uma sugestão de possibilidade de caminho. A palavra, no diálogo, no poema, “faz coisas”, cria paisagens, vive lugares, inventa tonalidades; ela não quer apenas comunicar algo, ela opina. Assim é como se pode chegar à afirmação de que o poema é diálogo; um diálogo com o leitor, mas sobretudo com nós mesmos, principalmente quando o poema se localiza no horizonte do não dito. Na escuta ou leitura de um poema e para sua compreensão, precisamos entrar num diálogo, diálogo que exige tempo, calma, revisão, releitura, que convida à troca de discursos e à longa escuta, porque “O poema tampouco cai do céu, como algo em si redondo, no colo do poeta ou do leitor” (GADAMER, 2010, p. 388). Diálogo-poema, ambas formas da linguagem, “Pois é isso que é a linguagem, essa colocação-diante-de-nós do possível, essa representação do

porvir, a caminho do qual estamos por meio da vontade e da escolha” (GADAMER, 2010, p. 387).

3 “ABERTURAS”

3.1 A RACIONALIDADE EM CLAVE DE EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

Estamos expulsos da poesia, estamos sentados na praia cegos, coxos e surdos e não vemos nem ouvimos nem sentimos a ondulação do mar (HEIDEGGER, 2004, p. 30).

Com o tópico “Significando as racionalidades na educação”, pretendi contextualizar a racionalidade técnico-instrumental, ressaltando algumas das suas limitações para o campo da educação, propondo uma racionalidade estética que consiga mediar²⁰ entre as potencialidades que tanto as lógicas da ciência como a arte possuem. Neste capítulo, tentarei desenvolver mais detalhadamente o tema da racionalidade estética na educação, pensando-a como possibilidade de articulação entre temas como teoria e prática, razão e paixão, objetividade e subjetividade, cognição e sentimento, racionalidade e sensibilidade, conhecimento e experiência.

Hermann (2010, p. 115), de acordo com a proposta hermenêutica de Gadamer, expõe que a experiência “[...] expressa uma vivência, pela qual aprendemos. Não se trata de um fluxo de percepções, mas de um acontecimento, de um encontro, um processo revelador que descobre a realidade como um acontecer”. A experiência estética não ensina coisas pontuais ou leva a uma forma suprema de saber, mas ela descobre um panorama infinito de compreensões e reconhece o potencial do estranho para entender as situações e se permitir desviar do caminho apontado. É um se abrir ao outro por meio do diálogo, da escuta, do relacionamento paciente e desinteressado para conhecer o eu. Essa é uma condição vital na educação, pois se conseguem interiorizar saberes se estes são vividos como uma experiência. “Os textos lidos de modo convencional não possuem espaços em branco. Tudo está dado. Tudo está posto. Tudo está sabido, previamente. O leitor se reduz ao silêncio. Temos experiência quando nos

²⁰ A respeito da ideia da mediação, esta é tematizada na educação física por Hugo Lovisolo (1993) e vinculada justamente com a arte. O autor explica que, devido à formação mosaica, o professor de educação física é um mediador. Esse profissional se aproxima da figura do *bricoleur* de Lévi-Straus, que constrói um objeto a partir de fragmentos de outros. Ele propõe, assim, o papel do *bricoleur* como arte da mediação: “[...] mediação entre histórias, entre presente e futuro; mediação entre disciplinas; mediação entre ideologias [...]” (LOVISOLO, 1993, p. 49). É uma arte essa mediação pela competência para combinar formas.

relacionamos com aquilo que acontece. A lição, o texto, a leitura, são um acontecimento” (BERTICELLI, 2004, p. 152).

Essa dimensão estética, como oportunidade de expansão, permite reconfigurar determinadas formas de entender e se relacionar com o cotidiano. O habitual rotineiro desaparece na dimensão estética, porque ela inspira o câmbio incessante do tempo-espço. Representa, por isso, uma abertura sensível do corpo, onde se aguçam os sentidos para tentar perceber as formas que, depois, junto com o acervo de experiências vitais, serão expressas num episódio criativo e transformador. Rompe com os esquemas habituais, inventa novas possibilidades de sentido, projetos alternativos de vida. Ela se

[...] inicia quando tudo o que sei e tudo o que tenho sido já não bastam e o mundo apela por ser inventado. Ali onde, para as formas tradicionais de racionalidade, é o fim do mundo, porque não há palavras, não há forma possível de expressão, não há mais explicação, quando a gente não entende mais nada, ali onde o mundo acaba é que começa o percurso e o processo de criação (MAILLARD, apud PEREIRA, 2012, p. 193).

Aparece, além disso, “[...] associada à possibilidade de reter particularidades que são irreduzíveis ao pensamento racional, oferecendo refúgio à pluralidade, à diferença, ao estranho, e ao inovador, influenciando na criação de novos modos de vida e de novas orientações para o agir” (HERMANN, 2010, p. 67).

Gadamer (1993) afirma que a visão estética se apresenta quando o ser se aparta da visão dos objetos e das suas qualidades práticas; mas ele diz também que, quando alguém decide se apartar de algo, tem que olhá-lo, tem que seguir tendo ele presente. Esse afastamento não se apresenta dando as costas e se eliminando ao outro, porque o outro continua existindo e propondo configurações que às vezes vale a pena ouvir. Dessa forma, reconhece-se que

Se me ateno ao impulso de decifração ou entendimento do objeto ou do acontecimento, torno a cair na armadilha de tentar dominá-los sob certa forma de racionalidade, impedindo-me de sentir os efeitos que esteticamente podem produzir. Da mesma forma, se me entrego ‘livremente’ à experiência, também resvalo para o espontaneísmo catártico e leviano que resulta da frequente falta de rigor. A produção de sentidos que caracteriza a experiência estética é efeito do entrelaçamento, do arranjo que o sujeito faz com o objeto ou com o acontecimento de maneira

rigorosa, ou seja, levadas em consideração as possibilidades de compreensão que a experiência torna viáveis (PEREIRA, 2012, p. 190).

Assim, na racionalidade estética, o sujeito se conecta ao objeto ao se inserir nos acontecimentos, buscando a profundidade das coisas. Não se trata, portanto,

[...] de operarmos na dimensão da racionalidade que busca efetuar uma dominação: não vou nem pretendo dominar a realidade nem ser dominado por ela. Não se trata de efetuar uma razão que apreende, possui, define, nomeia, reduz ou entende a realidade. Trata-se, antes, de um jogo de mútua interferência, de composição de possibilidades que constituem sujeito e mundo. Do encontro e do arranjo entre sujeito e objeto ou acontecimento resulta algo que ainda não existia, resulta um efeito novo: um sentimento, um gosto, um estado que apenas existia enquanto possibilidade, como porvir. Ao entrar em jogo com o objeto ou o acontecimento, eles deixam de ser exteriores ao sujeito e passam a constituir o campo da experiência. E é aí que começa a criação, a experiência estética (PEREIRA, 2012, p. 186).

A experiência estética “[...] põe em movimento esse outro lado da razão – o sentimento, a sensibilidade, as emoções e o corpóreo –” (HERMANN, 2010, p. 15). Para abranger uma proximidade com essa experiência, é preciso adotar uma atitude estética. Atitude que passa pela

[...] ampliação da capacidade perceptiva, pela dotação de certa competência nas diferentes linguagens que permitem, justamente pela familiarização que se produz, uma suspensão dos juízos explicativos, abrindo espaço para a fruição e a experiência desinteressadas, para a abertura aos efeitos que o objeto ou o acontecimento podem produzir (PEREIRA, 2012, p. 190).

Não é uma atitude prática, utilitária e funcional, mas é uma atitude de disposição, estranheza e escuta. Conseqüentemente, a dimensão estética na educação amplia as compreensões do mundo e os modos de agir nele em companhia dos outros. A esse respeito, anotam Camozzato e Costa (2013) que a arte possui funções pedagógicas baseadas principalmente na imaginação que, ao liberar o pensamento, instauram possibilidades de autonomia inscritas no conhecimento mediado pelo afeto. A educação estética, ao educar os sentidos, desenvolve sensibilidades adormecidas provocando uma experiência que se projeta em processos criativos.

Para Berticelli (2004, p. 103), a conexão entre a experiência e a educação se dá a partir da linguagem, já que ela

É o eixo em torno do qual tudo gira, desde a palavra técnica ao mais sutil gesto, à mais velada e disfarçada emoção que, por sua vez, também são linguagem, são texto. Não havendo uma verdade em si, nem uma norma em si, a experiência educacional não é o experimentar de algo superior que precede a própria instauração de processo educativo. Não é o encontro com o conhecimento ou verdade objetiva superior. Nem é a subsunção de algo já conhecido. É, sim, o encontro com algo que vale como verdade para nós que experienciamos o acontecimento educativo, não no solilóquio, mas no diálogo. Entenda-se bem: nada há de arbitrário nisto. A verdade desta experiência supõe-se validada, passo a passo, palavra a palavra, sentença a sentença, discurso a discurso, num complexo processo argumentativo em que autoridade só é autoridade enquanto conhecimento reconhecido e convalidado.

A propósito, Schön (2007, p. 29) anota que, dentro da prática profissional, a solução técnica de problemas representa um lugar bem limitado e nessa limitação aparece o talento artístico que permite entender situações singulares, dando-lhes um trato não padronizado a partir de um repertório de opções que vem com as experiências de ações passadas. O talento artístico é a “[...] competência que os profissionais demonstram em certas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas”. A esse respeito, e especificamente desde a prática educativa, comenta Tardif (2002, p. 161), que a educação, como uma arte, tem três características:

[...] ela tem seu fundamento em si mesma (é ensinando que nos tornamos professores); tem seu fundamento na pessoa do educador (é possível aprender a educar, contanto que o educador já possua as qualidades do ofício); e, enfim, tem seu fundamento na pessoa do educando, cuja formação constitui a finalidade interna, imanente da prática educativa.

Com respeito à segunda característica, ele diz que não existe arte sem técnica; assim, as manifestações da arte só se fazem presentes quando as técnicas de base do trabalho são assimiladas e dominadas. O professor-artista, para criar, para improvisar, precisa se formar no domínio técnico próprio da sua área de conhecimento. Ele também aponta que

Enquanto atividade específica, a arte se baseia em disposições e habilidades naturais, em habitus específicos, ou seja, em disposições desenvolvidas e confirmadas pela prática e pela experiência de uma arte específica. Nem todo aquele que quer pode ser artista ou artesão: é preciso já ter um certo ‘talento’. Mas o talento sem prática não serve para nada: é a prática que possibilita descobrir o ‘talento’ e atualizá-lo em operações concretas e obras singulares (TARDIF, 2002, p. 157).

Essa colocação deixa em aberto a questão sobre a formação desse profissional que atua dentro da racionalidade estética. A respeito, Moraes (2013) faz uma reflexão sobre a educação estética na formação de professores nas universidades. Afirmar que originar uma sensibilidade criativa, artística e sensorial por meio da arte possibilita ao professor uma ampliação nas opções de ações pedagógicas. Para isso, propõe uma abordagem mais integrativa do corpo nos processos de ensino-aprendizagem. A dança, a música, vivências com diversos materiais e texturas provocam nos estudantes ideias sobre como produzir uma prática pedagógica como experiência estética dentro da sua área específica. Reconhecendo, assim, que, no movimento criativo que envolve a educação estética, é preciso ter domínio técnico, fundamentos teóricos e um grande repertório de saberes, ela tem que ser estudada e aprendida no processo formativo do professor:

Educar o corpo inteiro. Este parece ser um trabalho árduo e desafiante que os sujeitos que compõem a universidade precisam abraçar, sob a pena de se continuar centralizando os esforços formativos no foco da razão instrumental, esquecendo-se que o ser humano transcende esta dimensão racional e totaliza-se no conjunto que envolve também sensações, emoções, espiritualidade (MORAES, 2013, p. 14).

A racionalidade estética em educação trabalha com a sensibilidade, precisando desenvolver todas as formas possíveis de percepção. Trabalha criando sentidos de aprendizagem que ultrapassam o mecanicismo da técnica. Trabalha produzindo “[...] experiências de aprendizagem não padronizáveis pela instrumentalidade da razão, incentivando processos criativos capazes de forjar sujeitos do saber e da liberdade” (PIRES et al., 2009, p. 561). Trabalha na “[...] busca contínua da beleza nas diversas manifestações da vida” (MORAES, 2013, p. 1). Trabalha a partir da expressão do sentir, criando processos formativos dialógicos.²¹ De igual modo, o movimento de estetização da prática pedagógica precisa que seus professores possuam domínio técnico e linguístico da área em que estão inseridos; esse é um *conditio sine qua non* ao desenvolvimento de processos criativos. Além disso, a possibilidade da criação depende, segundo Pereira (2012, p. 188), da obtenção de algumas competências. Uma primeira competência, denominada por ele compreensão ou discernimento, trata do reconhecimento dos limites do próprio conhecimento; é a evidência da sua finitude, da sua

²¹ A respeito, aclara Favaretto (2010, p. 232) que “A arte não é um instrumento de comunicação e nisto está a sua resistência [...]. Eis aí o valor disruptivo da arte na educação, em que o aprendizado surge pelo espírito de investigação, pela interpretação dos signos da experiência”.

mínima posição na história e na realidade que o circunda e o circunscreve. A segunda, denominada expressão, é a capacidade prática para se movimentar com uma linguagem e seu instrumento; pode ser uma linguagem artística, como a música produzida por um violino, ou um desenho traçado com um lápis. Só a partir do domínio do violino é que se pode improvisar uma música; só a partir do domínio do lápis é que se pode inventar uma paisagem.

Permito-me concluir as colocações anteriores desde modo: o domínio técnico faz parte da necessidade para a materialização da criação da obra de arte, da prática pedagógica como obra de arte. Mas, do mesmo modo, é importante reforçar que esse domínio técnico não pode ser levado ao limite de pôr o aluno numa condição de subordinação por não conhecer o que o outro conhece; porque ele possui também outros saberes que se cruzam e se equiparam no diálogo acadêmico. Esse domínio técnico não tem o fim de criar uma forma útil de controle do outro ou da aula, já que ela, como obra de arte, na racionalidade estética, proporciona uma troca de tu a tu. Também esse domínio técnico não se traduz em um ter e acumular mais saber, porque, desse modo, estaria entrando o professor numa estrutura capitalista das lógicas do mercado, do “capitalismo acadêmico-cultural”, como diz Fogel (1997, p. 92), de um capitalismo intelectual que, como o autor explica, é próprio do “homem bem formado” e em dia com as coisas do saber e da ciência, que prioriza o “saber (poder) mais” e “ter mais”.

Pelo mesmo caminho, Fogel (1997, p. 105) expõe a “experiência” como a atividade fundamental da prática educativa. Especificamente ele desenvolve a ideia do “ensinar como deixar aprender” como forma de possibilitar uma experiência; experiência que é, ao mesmo tempo, “[...] o que toca ou o que, no toque, toma e domina de tal modo que insiste e persiste, perpassando e perfazendo o percorrer e perdurar de um movimento”. O ensinar como deixar aprender é uma conversa para escolher juntos um caminho, onde o professor mostra como é possível caminhar por esse caminho. Caminho que, no ser transitado, se torna experiência. Nesse encaminhar,

O ensinar é ainda mais difícil que o aprender. Isto é certamente conhecido, mas raramente se pensa nisso. Por que o ensinar é mais difícil do que o aprender? Não porque o mestre deve possuir o maior acervo de conhecimentos e o deve ter sempre e a cada momento à disposição. O ensinar é mais difícil do que o aprender porque o

ensinar quer dizer: deixar aprender. Poder-se-ia até dizer que o verdadeiro mestre deixa aprender tão só e unicamente: – o aprender. Por isso o seu fazer desperta muitas vezes também a impressão de que nada propriamente se aprende junto dele, se entendemos por aprender somente a aquisição dos conhecimentos utilizáveis. O mestre está à frente dos discípulos somente nisso: que ele, ainda muito mais do que os discípulos, tem a aprender – a saber: o deixar aprender. O mestre é muito menos seguro de sua causa do que os discípulos da sua. Daí que na relação mestre-discípulo, se o relacionamento é verdadeiro, jamais entra em jogo a autoridade de quem sabe muito e a influência autoritária do representante magisterial (HEIDEGGER, apud FOGEL, 1997, p. 89-90).

Esta proposta de Fogel, de pôr a função do professor como uma companhia na própria construção, tem muito a ver com a prática do professor-artista que este trabalho desenvolve.²² Ele mesmo anota: “Aqui o mestre é como o artista que, diz Klee, ‘nem serve servilmente e nem domina – só medeia ou intermedia’” (FOGEL, 1997, p. 98). Em relação à obra de arte do professor-artista, Fogel fala da “coisa” – do toque. No caso do professor-artista, ele cria uma prática pedagógica como uma obra de arte que entra em contato com o espectador (aluno) que, com sua própria experiência-conversa a finaliza, porque a obra flui, depois de ser criada pelo artista, toma vida própria.

Naturalmente não é o artista [professor] que fala aqui. Com certeza, aquilo que o artista tem a dizer para além do que é dito em uma obra e aquilo que ele diz em outras obras também podem despertar um interesse possível. A linguagem da arte, porém, tem em vista o excesso de sentido que reside na própria obra. Sobre esse excesso repousa a sua inesgotabilidade, que a distingue de toda transposição conceitual (GADAMER, 2010, p. 7-8).

Em outro caso, o do professor que ensina como deixar aprender, existe uma “coisa” à que ele tem que obedecer, que fala por si mesma – como a obra. Por isso o professor aqui se converte em um elemento para a experiência. Fogel atribui ao professor o motivar para a aparição de uma experiência, que é a que se conecta e ensina ao aluno. Em termos da aula, diz Fogel que o mestre (artista) fica na espera do incerto, do desconhecido e essa espera, “A espera do inesperado é o oco que é lugar do dar-se e do acontecer da maravilha do que precisa ser... O único esperado no inesperado, como inesperado, isto é, em algo, num algo... É assim e só assim que ‘a espera é uma à-toa muito ativo’” (FOGEL, 1997, p. 99). Essa função do ensinar como

²² Tratado especificamente no seguinte tópico: “Gadamer e a estética do professor artista”. Cabe aclarar que a proposta de Fogel é do “professor que ensina como deixar aprender”; ele não fala diretamente de “professor artista”, mas permito-me tomá-lo como referência pelas suas aproximações com os temas da arte, da educação e da experiência principalmente.

deixar aprender é um movimento participativo profundo. Nesse esperar ativo, o professor rompe com pré-concepções. Um primeiro esquema educacional que é rompido é o do saber mais que o aluno; quando o professor se reconhece menos seguro, cresce sua disposição crítica e ele se abre a outras possibilidades, tornando-se menos dogmático.

3.2 GADAMER E A ESTÉTICA DO PROFESSOR-ARTISTA

[...] um mestre em corridas é também o que pode correr 'lentamente' da melhor forma (GADAMER, 2011, p. 30).

Os destaques colocados até agora tinham o propósito de postar algumas questões relacionadas com as características fundamentais da arte para depois associá-las à prática pedagógica. Assim, para concluir, tentarei me aproximar do que poderia ser o professor-artista com base nas obras estudadas de Gadamer e quais seriam algumas das suas possibilidades dentro do contexto da racionalidade estética. Esse exercício se realiza levando em conta alguns dos conceitos de Gadamer já desenvolvidos, situando-os nos três momentos gerais da estrutura de uma prática pedagógica: planejamento, execução e avaliação. Usarei também, como referência, alguns autores que estudaram Gadamer e o conectaram com temas da área da educação. Ao mesmo tempo, aventurei-me a articular a pedagogia com o discurso da arte, da hermenêutica e da experiência estética, como proposto por Gadamer (2011) no “Caráter oculto da saúde”. A estratégia é relacionar algumas das formas da função médica à do professor, baseando-se nas similitudes do “ser artista” dessas duas profissões que criam a obra a partir do contato com outros seres humanos. Finalmente, uma discussão sobre as possibilidades de formação do profissional artista e seu ambiente institucional o “campo de jogo”.

3.2.1 O momento da criação, elaboração e finalização da obra na prática pedagógica

Assim, começo com o momento do *planejamento*. Para Tardif (2002, p. 103),

[...] um professor ‘não pensa somente com a cabeça’, mas ‘com a vida’, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida,

em termos de lastro de certezas. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal.

O professor cria, toma decisões e improvisa, em uma constante articulação entre o saber teórico, científico, formal, da esfera profissional e os saberes de seus sentires, da experiência prática, que se desenham com mais vitalidade na esfera pessoal. A chave é a mediação entre racionalidades, entre saberes, a aproximação à arte, porque “[...] quanto mais intensivamente a área de aplicação é racionalizada, mais falta o próprio exercício do juízo e, com isso, a experiência prática no seu verdadeiro sentido” (GADAMER, 2011, p. 26). A ação estritamente racionalizada pode se tornar um processo mecanicamente perigoso porque, ao se ter uma forma de agir estandardizada, o ser deixa, simplesmente, de pensar.

A prática exige um saber. Os conhecimentos do saber técnico, que é aquele saber especializado que se aprende expressamente, não se desligam do saber da experiência, que é aquele saber prático geral humano que vai se acumulando por quem está vivendo; abarca a esfera profissional, mas, da mesma maneira, toda a existência privada e pessoal. “É certo que tal saber é ‘subjeto’, quer dizer, em grande parte incontrolável e instável. No entanto, trata-se de um saber no qual a ciência não pode negar seu interesse” (GADAMER, 2011, p. 9). A educação, a criação da prática pedagógica como obra de arte, é um fenômeno vital, por isso exige do professor algo mais do que apenas conhecimento científico, teórico e técnico.

Depois de resgatar o valor dos saberes da experiência e tendo como referência que a arte pode nascer de uma vivência,²³ pensa-se que, para a criação, o professor-artista precisaria “percorrer um território”,²⁴ aventurar-se, arriscar-se a quebrar suas próprias resistências, atrever-se a habitar o mundo no seu “estar aí”²⁵ para conseguir criar o novo ou transformar o já existente, porque no viver está a luz que permite projetar sua obra. Como Kiefer criou a

²³ Ver o tema das formas vividas, desenvolvido no tópico “Alguns apontamentos sobre o *ser* artista”.

²⁴ Expressão que se refere à aventura inscrita ao conceito de experiência (FLICKINGER, 2014, p. 48).

²⁵ Gadamer (2011) retoma o “está aí” de Heidegger para se referir ao ser humano presente em seu “estar-entregue”, em seu “estar-aberto” e em sua abertura, em uma inteira receptividade.

“Lilith” mobilizado no seu habitar São Paulo, o professor-artista pode criar sua prática como obra de arte a partir de uma abertura sensível ante os espaços e acontecimentos da sua vida.

Nessa criação a partir da abertura à vivência, ele, o professor-artista, faz um movimento revolucionário. Como o movimento de Cézanne na história da arte, o professor-artista não representa pontualmente uma forma na sua prática. O professor-artista não planeja sua obra a partir da cópia de estruturas já estipuladas ou guias. Ele reconhece que, como o “Mont Saint-Victoire”, o espaço da aula será sempre diferente. Mas cabe aclarar que esses movimentos revolucionários valorizam as formas tradicionais. Diz Gadamer (1985, p. 20) que “Nenhum artista de hoje, sem a intimidade com a linguagem da tradição, poderia ter desenvolvido suas próprias audácias e nem o admirador da arte deixa de estar constantemente cercado da simultaneidade de passado e presente”. Agrega que Mnemósine, a musa da memória, por sua ação recordativa, é, ao mesmo tempo, a musa da liberdade mental. “Mas a tarefa de reunir o hoje e aquela reminiscência de pedra do passado é uma boa ilustração para o que a tradição é sempre. Ela não é restauração no sentido de conservação, mas é uma reciprocidade constante entre nosso presente e seus objetivos e os passados que também somos” (GADAMER, 1985, p. 74). Desse modo, esse movimento revolucionário será ponto de partida também para outro. “Legar, entregar, é o que constitui a *tradição* – *traditionis*: a entrega, a ação de transmitir” (FOGEL, 1997, p. 109).

Animo-me a dizer, então, que é possível criar uma prática como obra de arte a partir de vivências e numa constante conversa com a história, vivendo-a presente e construindo-a como passado de um próximo futuro. A prática pedagógica como obra de arte surge, antes de tudo, do que acontece com o professor, com o artista. Mas o verdadeiramente importante nesse processo é que o artista não cria só para ele, pelo contrário, ele cria a obra de arte que ao mesmo tempo se converterá em abertura de horizontes para quem se deixar tocar por ela. “[...] prossigo com a convicção de que a nossa conceitualidade nunca deve estar separada totalmente da experiência, que encontrou nas palavras sua expressão [...]” (GADAMER, 2011, p. 130). Ou, em outros termos,

A experiência vivida é habitada por esse sentido estético presente na corporeidade, na motricidade, na sensibilidade, campo de possibilidades para nos aprofundarmos nos acontecimentos, retomando sentidos e significados da linguagem que é comunicação e expressão desta mesma vivência (NÓBREGA, 2000, p. 106).

A prática se vive, se planeja e se expressa a partir de uma abertura estética.

Já para o momento da *execução* dessa prática pedagógica, poderia dizer que, diferente do trabalho artístico de um artesão ou arquiteto, o trabalho artístico do professor se configura no contato com outros humanos e isso faz com que tanto a construção como os resultados da obra sejam diferentes. A obra do professor não gera um produto que se dispõe a outros para sua utilização; não se cria uma matéria física palpável e observável com a qual se pode verificar o conhecimento ou o talento. A obra do professor, a prática pedagógica, remete à *form-ação*; é um tipo de inclusão à vida, acompanhar na possibilidade de que o outro (o aluno) se *transforme* no transitar do mundo. A “Formação é um trabalho de si mesmo, numa abertura dialética entre experiência no mundo e um projeto de mundo. Neste trabalho de si mesmo, há uma dimensão estética, enquanto livre-criação de si” (HERMANN, 2010, p. 112).

Cabe, neste momento, abrir um parêntese para aclarar que os neologismos *form-ação* e *trans-form-ação*²⁶ referem-se à forma em relação à obra de arte (criar - dar forma). *Form-ação* é desenvolvida neste texto como a ação-movimento constante de amassar, de dar forma. Somente no decorrer da vida, com as muitas experiências, é que vamos sendo, que vamos tendo uma forma, que nos formamos. Numa leitura de um poema de Paul Celan, Gadamer (2010, p. 422-423) explica como esse amassar se refere a uma construção de nós para ir sendo o que queremos, para (em minhas palavras) nos dar uma *forma*. O poema diz:

Pelo não sonhado corroída
lança ao alto a insonemente percorrida terra de pão
a montanha da vida.

A partir de suas migalhas
tu amassas novamente nossos nomes,
que eu, um olho ao teu, equivalente
junto a cada um dos dedos,
sigo tateando à busca

²⁶ Toda *form-ação* pressupõe uma *trans-form-ação*.

de um lugar, por meio do qual
possa em tua direção despertar,
o claro
círrio da fome na boca.

Dito exatamente como precisava explicar: “tu amassas novamente nossos nomes”. Um *tu* que remete à *montanha da vida* que, ao mesmo tempo, se refere a nós mesmos; nós somos a *montanha da vida*, com toda nossa experiência que se agiganta. Ao mesmo tempo, nós não escolhemos o nome que temos; é uma condição que nos é dada e com ela é indiscutivelmente incerto o que esse nome vai chegar a ser. Ele, com as experiências, como o próprio viver, no transcurso lento do tempo, vai se tornando algo, vai tendo uma forma. “Isso significa que os ‘nomes’ são constantemente amassados de novo ou que eles são concebidos ao menos em um processo constante de formação” (GADAMER, 2010, p. 424). Assim, vamos nos tornando o que somos. Nosso *nome* vai sendo a representação de um ser só no caminhar, ele vai tendo uma forma a partir da experiência. No decorrer da vida é que vamos nos tornando o que somos.

Assim, fechando já o parêntese, trata-se aqui a *form-ação* como um exercício estético de criação de si, é a ação de terminação da obra ou, em outras palavras, o diálogo entre o aluno e a prática pedagógica como obra de arte. Nesse exercício, o professor cumpre uma função vital, mas “modesta”, de acompanhamento ou indicação. Gadamer (2000, p. 45-46) explana essa ideia da formação como uma questão de si, a partir de um episódio de vida. Ele conta como, recém-saído de casa para estudar, leu o livro *Europa und Asien*, de Theodor Lessing,²⁷ que alguém lhe “recomendou”. Ele descreve ter tido uma experiência de leitura que mostrou um mundo novo e o levou, muito motivado, a outro tipo de aproximações por meio de outras leituras: novelas russas, escandinavas e holandesas; conclui que é assim como nos formamos, nos formamos nós mesmos. A partir de uma simples disposição à palavra de outro, abrimos um universo com nossos próprios olhos. Desse modo, pretendo desenvolver a ideia de Gadamer (2000) de que, no exercício do diálogo, no esforço pelo entendimento do que o outro tem a nós dizer, é que se dá “naturalmente” um processo de educação. Formamo-nos na abertura à conversação.

²⁷ Filósofo judeu nascido na Alemanha (1872-1933).

Portanto, esse “modesto” acompanhamento do professor na *formação* é um exercício da linguagem, do diálogo. Cabe aclarar que “[...] se trata da arte da linguagem e não de uma mera transferência de sentido para a transmissão de um conteúdo determinado, de uma mensagem determinada” (GADAMER, 2010, p. 122). Se fosse assim, estaríamos dando um trato instrumentalista à linguagem. Pelo contrário, pomo-nos nos termos de que há uma troca entre boca e ouvido onde vão aparecendo as coisas, é o meio no qual se realiza um acordo.²⁸ “A linguagem é uma sedimentação de experiência e sabedoria, que nos é comunicada através das palavras” (GADAMER, 2011, p. 100), por isso possibilita um diálogo intenso, não só entre saberes, mas entre seres. Medeia a linguagem entre o professor-artista e a criação da sua prática, entre a obra criada e o aluno, entre o professor-artista e o espectador-aluno...

Mais uma vez o educador (mais que ninguém, ou tanto quanto o artista, o inventor, talvez) está imerso no simbólico, no qual a linguagem é seu modo de produzir, de criar, de inventar, de descobrir, de ensinar, de aprender. A linguagem é o universo das trocas que possibilita os entendimentos, os acordos, os conceitos, o estabelecimento de sistemas de normas que possibilitam ao educador e ao educando interagirem no complexíssimo meio criativo, inventivo, do educador (BERTICELLI, 2004, p. 167).

A obra do professor-artista é uma obra que interage com a humanidade e se faz obra no contato com o outro. Como a linguagem, ela é também humana. Diálogo-linguagem, linguagem-conversa, conversa-humanos, jogo de palavras que faz lembrar que a linguagem é uma forma de arte,²⁹ uma forma humana, jogo claramente expressado por Otavio Paz (1998) quando diz:

Num poema leio:
 ‘conversar é divino.’
 Porém, os deuses não falam:
 Fazem e desfazem mundos
 enquanto os homens falam.
 Os deuses, sem palavras,
 jogam jogos terríveis.

²⁸ Berticelli (2004) anota que o acordo é uma competência fundamental nos processos educativos. Explica, também, que dita palavra compreende um entendimento através do coração: a-cordar ou colocar os corações (sentimentos) dos interlocutores em mútua conformidade. O acordo é impossível se não for disposto um certo sentimento (“ser cordato”) dos dialogantes.

²⁹ A esse respeito, pode-se consultar a relação entre diálogo, linguagem e arte no tópico “A arte como verdade e a verdade como processo dialógico e experienciado” e “Alguns apontamentos sobre o *ser* artista”, ambos do capítulo “‘Procurando’ o professor artista a partir do pensamento gadameriano”.

O espírito desce
e desata as línguas,
porém não fala palavras:
fala lume. A linguagem,
pelos deuses acesa,
é uma profecia
de chamas e uma torre
de fumo e um colapso
de sílabas queimadas:
cinza sem sentido.

A palavra do homem
é filha da morte.
Falamos porque somos
mortais: as palavras
não são signos, são anos.
Ao dizer o que dizem,
os nomes que dizemos,
dizem tempo: dizem-nos.
Somos nomes do tempo.

Mudos também os mortos
pronunciam as palavras
que nós, os vivos, dizemos.
A linguagem é a casa
de todos, a casa suspensa
no flanco do abismo.
Conversar é humano.

Assim, também a linguagem natural nos coloca ainda à disposição outros sinais e segredos, para além do milagre da comunicação linguística, a qual também poderia ser e é obtida através de um código artificial. É ainda um outro tipo de coletividade, à qual a linguagem, enquanto língua materna no exercício de nosso pensamento e no emprego de nossa razão, liga-nos. Não é apenas uma dádiva da natureza o que, como a capacidade de falar, permite as possibilidades de entendimento, por exemplo, através de sistemas artificiais de signos. Em razão da linguagem, a sociedade humana possui uma extensão e modo de ser totalmente diferentes perante outras sociedades animais: já que somos um diálogo e podemos escutar um do outro (GADAMER, 2012, p. 168).

O professor-artista é, de tal modo, aquele que tem algo para nos dizer. Mas dizer com sua obra, em uma troca de palavras, na conversa, na interação entre pergunta e resposta. A partir justamente desta escuta, da troca da palavra, do falar e ouvir aberto à compreensão, é que o diálogo opera na relação entre professor e aluno. Segundo Gadamer (2011), o diálogo é o único elemento que rompe com as distâncias e possibilita o entendimento, a compreensão. Pode-se compreender o outro quando emprestamos nossos ouvidos; o compreender não é aqui um

afirmar um saber, não se dá quando alguém pretende captar o que outro quer lhe dizer e que ambos conhecem de antemão. O diálogo não pode

[...] submeter-se sem problemas a modelos de atividade orientada à consecução de um fim. E isto parece não ser difícil de entender, uma vez que tal esquema ou projeto de fala se fechariam todas as possibilidades de diálogo. O discurso se tornaria monológico. Daí que a razão instrumental se mostra tão problemática para os educadores, imersos num ambiente profissional ou informal de relações humanas, no ensinar a alguém e no aprender de alguém, posições polares permanentemente intercambiáveis (BERTICELLI, 2004, p. 239).

O diálogo é um encontro de horizontes onde cada participante traz consigo o seu. Cria-se um novo conjugado, um novo horizonte, um saber. Nenhum ser é vazio, sem informações, sem história que permita não tê-lo de voz presente no encontro. Como se vê,

[...] o saber criado no diálogo é diferente do conhecimento objetivo, visado pelo conhecimento científico moderno. O último se dá à base de métodos e técnicas, aos quais qualquer pessoa, em princípio, tem acesso. Essas técnicas podem ser tanto ensinadas e aprendidas quanto aplicadas nas mais diferentes situações. O conceito grego de techné refere-se a essa qualidade. Diferentemente dessa restrição, o saber que brota do diálogo depende das pessoas envolvidas, com suas histórias, convicções e habilidades específicas. Mesmo sem dar conta disso, cada pessoa traz para dentro do diálogo experiências, trajetória biográfica e matrizes ético-morais próprias. O saber prévio, a formação e o hábito influenciam não só na definição dos interesses senão também na interpretação da situação e da temática concretas, assim como na reação oportuna ou não dos coadjuvantes. Não há, por isso, como excluir os fatores subjetivos. Subjaz, portanto, ao diálogo uma lógica própria de produção do saber; daí a importância da sua função pedagógica (FLICKINGER, 2014, p. 55-56).

Completa Flickinger (2014, p. 17) que Gadamer usa este discurso dos saberes prévios que se deixam sair no diálogo como possibilidade de autorreconhecimento. É uma ideia inspirada na forma em que Sócrates ajudava os seus interlocutores a identificar um saber que já estava presente neles. Assim,

[...] a enumeração dos elementos definidores não possui o caráter de um ensinamento ou de uma tentativa de dominação, como se alguém soubesse tudo exatamente. O diálogo apenas faz com que o outro, sem que volte a se desorientar, vislumbre a possibilidade de despertar a sua própria atividade interna [...] (GADAMER, 2011, p. 142).

Desse modo, o diálogo se expressa sem protagonistas fixos. Também porque, como já foi tratado, a obra de arte é inacabada; é só o contato com o espectador que a finaliza.

Com base nessa afirmação, aparece um ponto referente ao diálogo e seu trato na pedagogia que vem sendo abordado no transcurso do texto, por uns momentos relacionado com a obra de arte e por outros posto já no espaço específico da prática pedagógica. Tem a ver com a relação *pergunta/resposta*. Como se desenvolveu no tópico “Alguns apontamentos sobre o *ser artista*”, esta estrutura representa a base do diálogo numa experiência artística; quando algo nos inquieta perguntas surgem. O jogo entre pergunta e resposta é um exercício de responsabilidade e respeito. A relação com a responsabilidade tem a ver, segundo Flickinger (2014, p. 60), com o fato de que o termo remete justamente à raiz do conceito responder. “Em sentido literal, a responsabilidade indica a disposição de alguém de ‘responder’ à pergunta de outrem quanto aos motivos e critérios de seu agir”. O respeito, por sua vez, refere-se ao cuidado e ao valor que se dá ao que inquieta e atravessa o parceiro do diálogo. Assim sendo, se um dos interlocutores do espaço escolar fizer uma pergunta, é porque se atreveu a iniciar um diálogo a partir do que o incomoda. Por isso ela é importante, é o ponto de partida da discussão. Nunca pode ser tratada por absurda ou desnecessária, porque é representação de uma mobilização pessoal, própria.³⁰ Referente a isso, falou-se em outro momento da importância da contrapergunta: por que você está me perguntado isso? Caso não entendamos, ou achemos pouco importante o que o outro quer saber com a escolha da palavra ou da forma na elaboração da questão.

Parece óbvio o que se quer dizer quando se exige mútuo respeito entre os parceiros da comunicação. A questão é, no entanto, mais complexa, pois o reconhecimento do outro como interlocutor do diálogo gadameriano significa não apenas querer entender sua opinião. Importa mais ainda refleti-la, ou seja, tomá-la como espelho; pois nele a pessoa é lançada de volta a si mesma e obrigada a reavaliar suas convicções anteriores. O outro ou o interlocutor é o incentivo que nos faz refletir sobre nossa opinião atual. E o refletir, na sua interpretação literal, significa aceitar ao outro como o espelho que nos devolve a imagem de nós mesmos. De fato, se quisermos enxergar bem o significado dessa metáfora, teremos de explorar ao máximo a função do outro como espelho. Quanto mais claro o espelho, tanto mais nítida a imagem que conseguimos de nós. Aceita essa ponderação, que implica tomar a sério e reforçar os argumentos do outro, teremos dado um passo significativo em direção a um melhor entendimento de nós mesmos (FLICKINGER, 2014, p. 84-85).

³⁰ Sem embargo, declara Flickinger (2014, p. 75) que não se pode cair em exageros e valorar e tentar extrair um sentido qualquer de cada pergunta ou participação no caso dos alunos. “Com efeito, uma das competências pedagógicas mais valiosas consiste em conseguir construir uma ponte real entre a contribuição deslocada e o tema discutido; pois ela explora e faz uso da riqueza de sentidos acumulados e ocultos na língua e nos conceitos”.

O caminho em prol da compreensão do que tem a dizer a prática pedagógica como obra de arte começa no momento da formulação da pergunta diante daquilo que me espanta.

Quando um texto ou um discurso transmitido se converte em objeto da interpretação,³¹ equivale a dizer que se faz uma pergunta ao interlocutor, que ocupa, neste momento, o lugar de intérprete. O referencial essencial da interpretação é a pergunta, que sempre coloca o sujeito num espaço aberto, uma vez que a resposta ainda não está determinada. Então, compreender um texto, aprender uma lição, é compreender esta pergunta, quando se atingiu o horizonte hermenêutico do interlocutor ou, em outros termos, quando os interlocutores conseguiram colocar-se num horizonte compartilhado. A baliza, por assim dizer, que orienta o sentido do texto (da lição) é a própria pergunta: é o horizonte do perguntar. As perguntas é que nos levam a retroceder para além do dito. O dito deve ser entendido como uma resposta a uma pergunta (BERTICELLI, 2004, p. 303).

A obra é inacabada e o círculo dialógico da pergunta e a resposta é mostra disso. Uma pergunta contém um universo que se desvela na resposta, mas essa resposta faz aparecer um outro universo com muitos possíveis universos de perguntas a mais. No entanto, que seja inacabada não quer dizer que não permita chegar a pontos de compreensão, de entendimento, de saber; pelo contrário, a prática pedagógica como obra de arte, em seu processo dialógico, ensina e nos ressalta os caminhos de um mundo dentro desse universo possível de percorrer.

No entanto, estabelecer um relacionamento de proximidade no ambiente escolar representa uma grande luta dentro das opções que oferece o mundo moderno e suas lógicas para o sistema institucional, porque nele seus profissionais não são livres para agir, e porque “[...] a nossa existência social é tão organizada e coagida que o encontro se torna difícil e raramente dá um bom resultado” (GADAMER, 2011, p. 89). Segundo a interpretação de Flickinger (2014, p. 91-92)

‘Na situação do professor há (contudo) uma dificuldade particular, à qual a maioria sucumbe quando quer assegurar sua capacidade para o diálogo. Quem ensina pensa ser necessário falar, por ter a licença de falar; e quanto mais consistente e conclusiva se apresenta sua fala, tanto mais ele acredita comunicar sua doutrina’. O que Gadamer registra no seu texto sobre A incapacidade para o diálogo é um fenômeno comum em sala de aula. Sua crítica dirige-se contra a postura dominante do professor que, mesmo defendendo alguma forma participativa de aprendizagem,

³¹ Berticelli (2004) aponta para a interpretação, já que ele faz um exercício de pensar a hermenêutica de Gadamer no campo da educação; por isso o uso da interpretação de textos nessa citação. Nosso exercício não é especificamente desde a hermenêutica, mas a questão da interpretação pode ser vista aqui como esse procurar entender o que a obra (espaço da mesma prática) tem a nos dizer.

inadvertidamente trata os alunos como se fossem súditos. Essa postura é infelizmente compreensível, pois dominar o processo de aprendizagem é alcançar uma posição de vantagem muito satisfatória, com a qual o professor pode esquivar-se enquanto aquele que ‘sabe’, às perguntas e dúvidas dos alunos. É muito mais fácil dominar dirigindo o processo, do que ser obrigado a reagir às contestações e intervenções imprevisíveis. Pois aí será sempre a soberania do educador que estará em jogo. Esse, aliás, é um dos motivos que dificulta também a cooperação entre os professores na sala de aula. Sabe-se que, ao contrário que parece, a cooperação entre colegas no ensino e na pesquisa é bem mais trabalhosa e até extenuante do que o dar aulas ou realizar um projeto sozinho. O risco de ter a própria opinião contestada com argumentos fortes frente aos alunos exige não apenas um maior preparo, senão também a disposição de ver-se questionado em público nas próprias convicções. Uma expectativa que afeta também a vaidade pessoal e impede a cooperação e troca inter- ou multidisciplinares. Como se vê, a busca do ideal de um diálogo traz consigo grandes desafios. E as dificuldades aumentam ainda mais, em função de tendências adversas no atual cenário pedagógico, pois o modelo proposto por Gadamer bota o dedo em mais uma ferida enraizada na práxis pedagógica.

Entende-se, assim, que, desde a linguagem, essa proximidade é especificamente difícil. Expõe Gadamer, em “La educación es educarse” (2000, p. 39), que a linguagem só é possível na conversação, mas que o professor tem as possibilidades para esse contato indiscutivelmente limitadas. Agrega que, ainda tendo que respeitar algumas das construções do campo de jogo escolar, como pontos do plano de ensino, por exemplo, o professor deve acompanhar o aluno no desenvolvimento da capacidade de movimentar-se na sua própria atividade e não só deixar nas mãos da lógica da escola de hoje, com suas qualificações e avaliações objetivistas... de trato de massas, que resultam em subjetividades mais “moldadas”.

[...] precisamente a troca entre palavra e resposta constitui o diálogo. A irrepetibilidade das perguntas que são formuladas e das respostas dadas também faz parte do diálogo. O diálogo morre no momento em que o outro não o segue e, em vez de responder, precisa perguntar: você podia dizer isso uma vez mais? Isso é o bastante para que se perca o espírito leve e quase dançarino, no qual um diálogo se movimenta por si mesmo quando um bom vento o leva. Para onde esse bom vento sopra? Nós o sabemos: para a concordância, para aquilo que, como parece, buscamos como seres pensantes. Acordo com o outro – e acordo com nós mesmos, tal como os seres vivos não pensantes estão em unidade consigo mesmos desde sempre (GADAMER, 2010, p. 382).

Desse modo, gostaria de concluir essas anotações sobre a criação no diálogo e suas limitações no campo educativo com as palavras e proposta de Berticelli (2004, p. 128):

Será que, de uma vez por todas, não se pode chegar a um conceito de educação como invenção, como criação, não uma creatio ex nihilo, mas uma criação a partir de uma materialidade originária, a palavra, o discurso? É possível criar, não a partir da repetição dos discursos gastos dos outros, mas da possibilidade inventiva da

pesquisa, da investigação, da auscultação científico-poética a que se reporta Prigogine como um novo modo de fazer ciência. Os educadores, porém, ficarão sempre à margem desse 'auscultar' autêntico enquanto lhes for reservada a tarefa de meros repetidores de saberes alheios quando, na verdade, a invenção está ao alcance de todos – porque todos falam com sua linguagem. Seja oral, seja gestual, mímica... então, educar, autenticamente educar/ser educado é dizer. Inversamente, dizer é educar. Não existe nenhuma forma de educar fora do dizer. Fazer é a instrução (também necessária).

A partir justamente dessa crítica e da compreensão de que a *form-ação* surge do diálogo, penso na poesia como possibilidade de vincular a prática pedagógica com a arte, porque, como já foi desenvolvido, essa é uma das formas do diálogo. As obras de arte, em geral, são manifestações dialógicas humanas. A poesia é a obra de arte linguística e a palavra (falada) sua luz vital. Graças a essa opção do diálogo, aparece, por transitividade, a poesia como possibilidade de entender a prática pedagógica como obra de arte. Pensar em uma troca sensível da palavra a partir da experiência remete a uma prática poética. A poesia é energia vital que adorna as palavras com seu tempo, som e tonalidades, ampliando os horizontes do discurso e rompendo com a rotina do diário viver. Ao usar uma linguagem metafórica, por exemplo, revelam-se horizontes, conta-se como as coisas podem acontecer, descrevem-se lugares ainda não habitados e se empreende uma invenção para poder chegar até eles; é uma transportação a outras formas de mundo aguçando as potencialidades de uma racionalidade comunicativa. Nesse diálogo, precisa-se de uma grande sensibilidade para a compreensão, para escutar o que a palavra poética diz ser; não é a fantasia de outras formas complexas de entendimento privilegiado, ela é transparente. É importante perceber que

Quem quer compreender corretamente um poema precisa em todo caso entender uma vez mais completamente o elemento privado e ocasional que se atém à informação. Isso não se encontra no texto. A única coisa que está em questão é compreender aquilo que o próprio texto diz, sem levar em conta nenhuma instrução que chega de fora a partir de informações (GADAMER, 2010, p. 481).

Uma prática pedagógica como obra de arte linguística precisa de um professor-artista, poeta, que sinta a necessidade da criação, não de uma reprodução linguística, como pode ocorrer na leitura de uma partitura para a execução de uma música, ou de uma peça de teatro, em que as possibilidades de mudanças nas leituras são até entendidas como erros (tem que ser ao pé da letra). Estamos falando aqui de criação vital.³²

³² É importante aclarar que, quando falo da poesia como possibilidade na escola e na proposta da racionalidade estética, é, basicamente, justificada a partir dos cruzamentos das formas do diálogo e a obra de arte em Gadamer.

As coisas dão-se manifestamente de tal modo que o próprio poeta vem da palavra e que todo o seu empenho depende de alcançar uma vez mais essa palavra, a partir da qual ele provém e que ele sabe como a sua. Não há nenhuma dúvida de que essa busca febril e desesperada pela palavra para além de todas as sílabas e palavras vale para 'a palavra' – a palavra verdadeira: a palavra, no interior da qual aquele mesmo que busca a palavra se encontra. As coisas parecem se dar de fato de tal modo que é o poeta que fala aqui de si com o 'eu' e que vive totalmente na palavra. A tarefa do poeta consiste justamente em aspirar pela palavra verdadeira, que não é o teto protetor usual, como por sua verdadeira terra natal e, por isso, em precisar destruir sílaba por sílaba a armação dos termos cotidianos. Ele precisa lutar contra a função que a tudo nivela, a fim de liberar o olhar para o brilho lá em cima. Isso é que é a poesia (GADAMER, 2010, p. 429).

A poesia possibilita levar o olho por fora desse teto protetor da linguagem e vislumbrar o Sol; ela liberta. O professor-artista, com sua obra poética, deixa-nos espaços em branco para nós preenchermos e isso a converte numa forma de arte tão dialógica e potente que pensar nela no espaço acadêmico poderia abrir muitas possibilidades desde os modos de nos relacionar com o outro e a sua compreensão. "Aquilo que cada leitor consegue perceber no poema precisa ser preenchido por ele a partir de sua experiência. Somente isso significa: compreender um poema" (GADAMER, 2010, p. 469). Quando lemos ou escutamos poesia, abrimos o mundo numa conversa com nós mesmos e reconhecemos que essa visualização de mundo é particular e válida.

Para compreender o outro no diálogo, na poesia, precisa-se de releituras, de conversas consigo mesmo que permitam refletir sobre o dito. Nesse encontro não é preciso enfrentar o outro com a predisposição de um conhecimento léxico absoluto, porque não é só a palavra que diz, "As palavras não 'se encontram estabelecidas' em si mesmas. É somente a conexão de vida que as torna completamente resgatáveis – enquanto faladas ou escritas" (GADAMER, 2010, p. 82). No diálogo, ambas as partes, professor/artista – aluno/espectador, estão se olhando na mesma altura, porque ambos fazem parte da obra: um a começa e o outro a finaliza; ela, ao mesmo tempo, estabelece com os dois um diálogo pessoal. Esse diálogo, por ser mediante formas não convencionais e com uma linguagem tão específica, é complexo, difícil de assimilar de repente, por isso, para sua compreensão, precisa do lento ritmo e do repetir o olhar, o ouvir.

Não estou propondo uma prática que lê ou ensina poesia, mas, sim, uma prática como poesia, como obra de arte, que rompe com o discurso cotidiano possibilitando um diálogo consigo mesmo, que é que *forma* ou *transforma*.

O grande privilégio do diálogo é que ele exige expressamente esse acompanhamento e se assegura dele. Foi por isso que Platão, de uma maneira por vezes quase cansativa, sempre fez com que o seu Sócrates fosse uma vez mais interrompido pelas respostas daqueles que diziam ‘sim’, ‘não’ ou ‘talvez’, quando Sócrates não contava justamente como um homem inspirado os [sic] seus mitos, que nos dirigem para além de tudo aquilo que pode ser conhecido. Até o ponto em que Sócrates segue o logos do pensamento, o estar em diálogo com o outro fornece, pelo mero acompanhamento do outro, uma base incomparável para que ninguém venha a se desencaminhar e se perder. Seguindo junto, o outro é ele mesmo o outro de nós mesmos. Conquistar a possibilidade de seguir junto é aquilo que o poeta, tal como qualquer outro falante, busca. Ele certamente busca isso antes de tudo como um acompanhamento de si mesmo, como uma escuta a si mesmo, como uma escuta à palavra que precisa surgir. Como só se pode conduzir um diálogo com alguém que já não sabe tudo, mas escuta aquilo que surge para o outro e vem do outro, o mesmo se dá em meio ao poema e ao diálogo com o poema. O intérprete também precisa estar em um tal diálogo. É uma teoria louca dizer que a compreensão realizada em meio ao acompanhamento que toda interpretação tem em vista gostaria de ser algo assim como uma construção do sentido que reside supostamente no poema. Como um diálogo que se desenvolve continuamente, o poema indica-nos muito mais a direção de um sentimento que nunca podemos resgatar totalmente. Não há aí nenhuma reconstrução de um sentido disponível ou mesmo a redução ao que o poeta teria tido ‘em mente’. O que importa é acompanhar a linguagem em um diálogo interior – tal como efetivamente fazemos quando estamos em diálogo. Procuramos perceber acenos da direção para onde temos de olhar. Por isso, não há nenhum outro critério para a interpretação correta de um poema como um todo senão o fato de a interpretação conseguir desaparecer completamente quando realizamos novamente o poema. Uma interpretação que continua sempre presente enquanto tal quando se lê ou recita novamente um poema permanece extrínseca e alheia. Algo foi incessantemente superexposto, algo superiluminado. Além disso, não se conseguiu retirar aquilo que tinha sido acrescentado pelo intérprete. Desse modo, toda interpretação de um poema é medida a partir do fato de ela conseguir ou não deixar o poema falar uma vez mais por si mesmo. O poema é o refrão da alma, que é sempre a mesma alma entre o eu e o tu (GADAMER, 2010, p. 388-389).

É assim que se encontra a potência da poesia na prática pedagógica, exigindo uma renovação constante do expressar para que brotem as palavras que têm o poder de se transformar em atos. A poesia permite um contato de abertura e diálogo com o mundo e exige do poeta uma criação que nunca acaba. Ela sempre inquieta, gera uma conversa, uma reflexão do ouvinte ou leitor consigo mesmo, “Pois no verso, no verso em suspenso, e, se é que posso falar assim, no verso que se movimenta de cá para lá com leveza da dança, vigora um aquietar-se em si” (GADAMER, 2010, p. 331). Reconhecer-se e reconhecer ao outro é uma prática racional, mas também do romance, do drama, da vivência, da poesia. “A racionalidade comunicativa reconhece a interdependência das várias formas de argumentação, que inclui a verdade do mundo objetivo, o moralmente prático e o esteticamente expressivo” (HERMAN, 2010, p.71).

Finalmente o momento da *avaliação*. Mesmo que falar da avaliação pareça contraditório para o desenvolvimento de uma racionalidade estética em educação, ela representa um momento real da atualidade escolar, por isso precisa ser tematizada. Flickinger (2014), por exemplo, aponta um problema evidente nas competências da linguagem na formação hoje nos sistemas escolares, ressaltando a importância já descrita da linguagem, especificamente, do diálogo. Esse autor cita uma experiência pontual de avaliação usada nas escolas que interrompe, justamente, o desenvolvimento da “competência” linguística. Ele analisa:

Diante da dinâmica da tecnologia de informação que permeia o dia a dia da sociedade, não é tarefa fácil dar espaço e voz aos argumentos que, nas trilhas da hermenêutica gadameriana, insistem na importância de explorar a riqueza de sentidos ocultos na língua. Exemplo negativo e paradigmático a esse respeito é o debate sobre o modo de avaliação de conhecimentos mediante o procedimento de tipo ‘escolha múltipla’. Com as alternativas de respostas prefiguradas em um questionário, a correção da resposta depende única e exclusivamente da justaposição de uma das variáveis à respectiva questão. Não há nem a possibilidade de duvidar do sentido da pergunta, menos ainda a chance de fazer diferenciações nas respostas. O candidato vê-se preso em um sistema de coordenadas de sentido do qual não consegue fugir. Sua capacidade de reflexão pouco interessa. Num certo sentido, o procedimento confirma a tese do ‘homem unidimensional’ moderno, lançado por H. Marcuse nos anos 1960; essa crítica resultou daquele mesmo reducionismo, cujas consequências observamos hoje na língua, pois tal procedimento negligencia sua função central como meio da reflexão. E cabe à pedagogia lembrar e recuperar essa função negligenciada na práxis educativa (FLICKINGER, 2014, p. 79-80).

Declara Berticelli (2004, p. 298) a esse respeito que:

Não se trata, precisamente, de ‘dominar’ a linguagem enquanto estrutura lógica, pela qual se pode alcançar o controle. ‘O termo ‘competência significa que a capacidade linguística que se vai formando no falante não se pode descrever como uma aplicação de regras, nem, portanto, como um mero manejo correto da linguagem’, diz Gadamer (1994, p. 13). ‘Deve ser considerado fruto de um processo de exercício linguístico mais ou menos livre e que alguém ‘discerne’ ao final, por sua própria competência’.

Não se trata de dominar alguma forma, também não de representar ou reproduzir fielmente um modelo. Como foi descrito, a compreensão da obra de arte e, por isso, ao mesmo tempo, da prática pedagógica como obra de arte, não tem como ser medida ou avaliada com métodos standardizados, porque ela fala com um significado expresso para cada um, de maneira diferente, no diálogo que se estabelece individualmente. Por isso, é importante realçar que a racionalidade estética não é objetivadora e, “[...] na ciência moderna, objetivar significa ‘medir’. De fato: em experiências e com o auxílio de métodos quantitativos são medidos [até]

fenômenos e funções vitais. Tudo é medido” (GADAMER, 2011, p. 105). Mas há também uma medida natural que as coisas carregam em si mesmas, que são exclusivas e particulares e, portanto, não podem ser medidas objetivamente. Por exemplo, a saúde e a *form-ação*. Nesse tipo de práticas, questiona-se se é possível transferir valores padrão de uma experiência a outra, por isso é vital a pergunta sobre o que atravessa o outro, sobre o que passa com ele, sobre o que ele sente, porque a “medida” está nele e só ele pode interpretá-la para conhecê-la.

Com base nessa reflexão, e pensando nas práticas que ultrapassam essas técnicas modernas de medição, aparece o professor-artista, que avalia com o “corpo vivo sensível”.³³ Ele não se mede nem mede o outro; ele só se dispõe a observar com o seu olhar cuidadoso, a escutar com o seu ouvido aberto e a palpar com “[...] a mão sábia e exercitada que reconhece o tecido apalpando-o” (GADAMER, 2011, p. 106). Mas, cabe anotar, que a *form-ação* é um trabalho não só do professor, é um trabalho da própria natureza, da cultura, da tradição, da família, do meio social, entre outros. O ser humano conta com inúmeras e imponderáveis influências que vão construindo seus saberes.

Precisamente pensando na criação de uma prática artística, como vendo tratando neste tópico, pode-se valorar uma característica a mais desse “corpo vivo sensível” na prática pedagógica como obra de arte: nessa auscultação, o professor-artista se *in-corpora* ao mundo e sua obra o ataca pedindo emprestadas suas mãos para deixar-se ver. Desse modo, “Quem tem ouvidos abertos e quem também não fecha os olhos e não deixa o pensamento dormir será sempre alcançado mais ou menos por um enunciado poético, ainda que ele não saiba explicitamente como se estrutura o enunciado em detalhe” (GADAMER, 2010, p. 481).

3.2.2 Todo, reflexão e liberdade: companhia no caminho da *trans-form-ação*

Com base na obra “O caráter oculto da saúde”, entende-se que, semelhante ao médico, o professor tem, também, um compromisso humano:

³³ Essa expressão é usada por Gadamer (2011) para se referir ao corpo que não pode ser medido. O *corpo vivo* ou o *corpo vivo sensível* (Leib) é diferente do *corpo* que pode ser tratado conforme as lógicas da objetivação e da medição.

Ele tem de ver para além do ‘caso’ que ele trata, para ter condições de avaliar o ser humano no todo de sua situação vital. Sim, ele deve refletir até mesmo sobre a sua própria atividade e o que ela causa no paciente [aluno]. Ele tem de saber se retirar. Pois ele não pode fazer com que o paciente [aluno] dependa dele [...] (GADAMER, 2011, p. 51).

Três pontos sobre a arte da prática pedagógica podem sair dessa anotação de Gadamer. O primeiro trata da necessidade de abarcar o *todo* para a vida humana social; o formar não é possível sem a sensibilidade para tentar se aproximar ao “ser total”, integrado e conectado com suas vitais dimensões.³⁴ Para Hermann (2010, p. 111),

A essência da formação estaria na ascensão à universalidade que não se restringe a uma formação teórica, mas ‘acolhe a determinação essencial da racionalidade humana em toda sua totalidade’ (Gadamer, 1990, p.18). A formação inclui também uma dimensão prática pela qual o homem, ao trabalhar os objetos, ao fazer ações, ao enfrentar as inúmeras tarefas da existência, forma-se a si mesmo.

A *form-ação* é um fenômeno vital, de passo lento, e manifestações desse tipo não conseguem se desenvolver só com o conhecimento objetivo sobre uma área específica. O conhecimento da *trans-form-ação*, “[...] como todo conhecimento, [é] algo de difícil aquisição que se impõe contra resistências vivas” (GADAMER, 2011, p. 59). “Em Gadamer e educação”, Flickinger (2014) expõe a ideia de Wilhelm von Humboldt de que a efetuação do potencial do homem depende das oportunidades de se expor a uma grande variedade de experiências de vida para aprender a manejá-las. Agrega, na mesma direção do tema já tratado sobre a mediação entre os saberes na racionalidade estética,³⁵ que:

Modificando-se uma fórmula conhecida de I. Kant, daria para dizer que uma educação que legitimasse suas diretrizes única e exclusivamente através dos questionamentos teóricos seria vazia, ao passo que uma educação que apostasse tudo na práxis seria cega. Não existem, é verdade, modelos gerais para garantir o entrosamento entre ambas; mas é tarefa de cada disciplina buscar abrir aos educandos o leque mais amplo possível de caminhos na direção do saber visado pela *phrónesis* (FLICKINGER, 2014, p. 101).³⁶

³⁴ A esse respeito explica Safranski (2010, p. 45), desde uma leitura sobre Schiller, que a sociedade moderna se preocupou tanto pela divisão e especialização do trabalho, que o homem empobreceu em relação ao desenvolvimento do seus talentos e forças: “Na medida em que o todo se mostra como uma totalidade rica, o indivíduo deixa de ser aquilo que ele, de acordo com um pressuposto idealista da Antiguidade deveria ser: uma pessoa como pequena totalidade. Em vez disso, encontra-se entre os homens de hoje apenas *fragmentos* [...]”. Para o autor, é o jogo da arte a possibilidade de escape a essa fragmentação.

³⁵ No tópico: “O momento da criação, da elaboração e da finalização da obra na prática pedagógica”.

³⁶ O conceito de *phrónesis* é usado por Gadamer para se referir a uma espécie de saber prático. Aquele conhecimento do qual se apropria com o tempo pela experiência, no diálogo, e que está se transformando

É, portanto, um *todo* que abarca os conhecimentos da racionalidade humana, formando saberes, às vezes aplicáveis materialmente, outras vezes reproduzindo pensamento e outras tantas vezes abrindo caminho para transitar novas experiências, também humanas, no contato com os outros.

O segundo é sobre a *reflexão*. “A reflexão, o livre direcionamento da atenção para si mesmo, manifesta-se como o modo mais elevado de liberdade. Aqui o espírito encontra-se em si mesmo [...]” (GADAMER, 2011, p. 58). Mas a reflexão não é só um se voltar para si mesmo; é um ato a ritmo lento que inclui pensamentos sobre a vida, o mundo, o todo, porque “Apenas aquele que pensa em algo pode estar consciente de si mesmo” (GADAMER, 2011, p. 150). O professor-artista deve fazer pausas para refletir, mas pausas “inteligentes”, quer dizer, sem que primem metas objetificantes, porque a reflexividade “[...] não significa um colocar-se diante de um objeto” (GADAMER, 2011, p. 61).

O tema da *reflexão* é muito importante, já que se relaciona com o processo de criação do *ser*. Para chegar à criação da obra (ser da obra), Gadamer usa o termo proposto por Hegel do ser-para-si, que

[...] significa que aquilo do qual estou consciente é como se fosse meu. É para mim. Eu sou aquele que o viu. Nisso reside um novo grande passo. Refiro-me ao passo em direção à linguagem, para a qual tudo é o ‘meu passado’. Daquilo que, em geral, posso me tornar consciente, aproprio-me no falar e no uso de palavras (GADAMER, 2011, p. 153).

A linguagem faz a coisa aparecer, e as palavras criadoras podem ser expressas depois de momentos conscientes de reflexão com os próprios pensamentos. Além disso, quem finaliza a obra é o espectador que encara um diálogo com ela que, ao mesmo tempo, é um diálogo consigo mesmo. Este exercício no encontro com nós mesmos é a expressão verdadeira da obra de arte.

constantemente. A ideia da *phrónesis* é, ao mesmo tempo, a que possibilita a conexão entre teoria e práxis, quando uma se apoia na outra e a valora como indispensável.

O terceiro e último ponto diz sobre a *liberdade*. Relaciona-se com o primeiro ao se pôr nos termos de que, tendo uma variada oportunidade de experimentar vivências, poderíamos escolher um caminho que se adapte às nossas necessidades e desejos; pelo contrário, não podendo contar com possibilidades, quando o mundo tem um tom único, um caminho já indicado, não teríamos como eleger, não seríamos livres de escolha.

Também se relaciona com o segundo ponto, especificamente na prática pedagógica como obra de arte, e falando do momento específico da criação artística, o exercício da *formação* se completa na retirada dela mesma e na liberação do outro. A obra de arte do professor-artista se cria com o aluno, mas este último escapa com ela para viver, para se “aventurar na floresta das coisas”, como diz Rancière (2012). A obra do professor não é mais sua, realmente nunca foi. O professor não pode manter sua obra, como pode, por exemplo, o artesão permanecer com seu trabalho como sendo sua obra. Essa criação conjunta, esse diálogo, essa fusão de horizontes são também uma forma de liberdade que é interpretada por Berticelli (2004, p. 299) como o caminho para se compreender o processo educacional segundo a hermenêutica gadameriana, entendê-lo como “[...] um processo de instauração de sentido na liberdade da comunhão dos falantes [que ensinam e que aprendem, sem ordem de precedência, apenas com diferentes atribuições momentâneas de tarefas], na lógica complexa da vida – não menos rigorosa que qualquer lógica. Não menos exigente”.

O professor-artista liberta porque possibilita ao seu aluno transitar por alguns caminhos que ele conta que existem; ele os faz aparecer com sua palavra. O professor-artista, o poeta, demonstra como pode “[...] aquilo que é evocado pelas palavras possuir uma espécie de virtualidade” (GADAMER, 2010, p. 139). O professor-artista liberta, porque a leitura da sua obra é lida pelo aluno sem uma estrutura temporal ou sequencial rígida; diferente de ter uma estrutura de aula, por exemplo, textos científicos de guia. A aula como obra de arte possibilita a liberdade de ser lida por diferentes ângulos, formas, direções. O professor-artista liberta, também, porque não domina os saberes do outro; ensina para que o outro seja livre de eleição e encontre uma unidade consigo mesmo. O professor-artista não aplica conhecimentos padrões, porque reconhece no aluno o seu ser-diferente. “Somente dessa maneira se poderá

orientá-lo um pouco de modo que ele saiba encontrar seu próprio caminho, que lhe seja próprio” (GADAMER, 2011, p. 115). Ele protege e dá segurança, porque caminhos sem excursionar parecem perturbadores e ameaçantes. Mas, do mesmo modo, para se conhecer o mundo e aprender a viver dentro dele precisa-se de disposição e abertura, por isso a *formação* é uma ação do diálogo, de ir e voltar, de perguntas e respostas. Diz Gadamer (2011) que a liberdade é a capacidade para a crítica e que a crítica mais difícil é a autocrítica. O professor-artista ensina sobre a reflexividade, motiva o pensamento autocrítico de seus estudantes e, ao ensinar a aceitar os próprios limites e a reconhecer quando se está errado, liberta. “E a tarefa, colocada a todos nós como seres humanos, é, a saber, a de encontrarmos nosso caminho nesse mundo-da-vida³⁷ e aceitarmos nossas verdadeiras condicionalidades” (GADAMER, 2011, p. 108).

O *todo* remete à infinita totalidade do mesmo mundo. Encorajar-se a *libertar* o corpo para habitá-lo com *reflexividade* conduz à experiência, pois é ela que mostra o mundo; mundo do qual se apropria, que vai crescendo e que, no transitar, vai nos constituindo; vamos sendo, vamos nos formando no habitar as experiências. Por isso é que o *todo*, a liberdade e a reflexão *trans-formam* o ser, ao mesmo tempo em que a arte, ao oferecer a possibilidade de um encontro consigo mesmo, também *trans-forma*.

Esse mundo que vai crescendo, exige um constante caminhar, por isso a *trans-formação* do ser é um exercício incessante.

Na obra de arte acontece paradigmaticamente aquilo que nós fazemos na medida em que estamos aqui: estruturação constante do mundo. Ela encontra-se em meio a um mundo em decomposição do habitual e familiar como um penhor de ordem, e talvez todas as forças de conservação e manutenção que sustentam a cultura humana repousem sobre aquilo que vem ao nosso encontro de maneira exemplar no fazer dos artistas e na experiência da arte: o fato de sempre ordenarmos uma vez mais aquilo que nos decompõe (GADAMER, 2010, p. 23).

³⁷ Expressão que retoma Gadamer (2011) de Husserl e que se refere àquele outro aspecto do saber que oferece a mesma vida, diferente do saber científico de dominação.

3.2.3 Sobre a relação entre a rebeldia e a autoridade na prática do professor- artista

O professor-artista convive com alunos “rebeldes”;³⁸ ele, sua obra, possibilita que se *transformem* em rebeldes. São alunos que conseguem dimensionar aquilo que querem viver, que os mobiliza e por isso questionam, falam dos seus incômodos, complicam a submissão à autoridade, recusam-se a dar um passo às cegas, percebem que devem se mobilizar na própria atividade do saber, do escolher. Também entendem que o professor tem muito do que a eles lhes falta (reconhecem o outro, valoram sua presença). O aluno “rebelde” se abre e prepara, sente as necessidades da sua existência e as identifica e comunica. Esses alunos são também autônomos. Eles se *formam* a partir da conversa com eles mesmos, “[...] é o tratamento que nós mesmos devemos nos aplicar, esse auscultar, esse escutar-se silenciosa e atentamente e o preencher-se com o todo da riqueza do mundo em um momento imperturbado [...]” (GADAMER, 2011, p. 107). Esta atitude reflexiva, por sua vez, leva à criticidade. O aluno “rebelde” trata a potencialidade para compreender a importância da sua voz crítica, porque “[...] somente mediante uma postura crítica nasce algo novo” (FLICKINGER, 2014, p. 47). A prática pedagógica como obra de arte permite que o aluno não reproduza uma norma, mais bem se presta para ser lida e recriada. Diz Berticelli (2014, p. 109-109) que “Só se pode ter certeza de estar seguindo uma regra na medida em que o comportamento em relação a ela se submete à possibilidade crítica” e agrega que o conhecer “[...] significa seguir uma norma rompendo-a pelo interpretar que, criativamente, faz emergir conhecimento novo através de um modo novo de saber a regra, que não é sua mera repetição”. A prática pedagógica como obra de arte, como diálogo, possibilita a *formação* do aluno “rebelde” crítico: “[...] é a estrutura reflexiva intrínseca a um diálogo verdadeiro aberto que transparece, e é ela que possibilita o olhar crítico, capaz de colocar continuamente em xeque os preconceitos e as convicções [...]” (FLICKINGER, 2014, p. 90).

Ao mesmo tempo, Flickinger (2014) ressalta que a crítica em Gadamer não se refere à tentativa de sobrepor uma postura sobre outra insistindo em mostrar uma superioridade; pelo

³⁸ A ideia do aluno “rebelde” é inspirada em Gadamer (2011). Ele desenvolve o conceito de rebeldia para se referir ao paciente inquieto que se conecta com o médico na procura pela “recuperação do equilíbrio” (verdadeira obra de arte médica) que foi perdido na doença.

contrário, criticar é sobretudo “pôr à mostra o que se oculta”, o que não foi colocado ou dito ainda sobre a questão. Esclarece o autor que uma atitude crítica é possibilidade de abertura para se ter experiências inesperadas que ampliem o leque da aprendizagem. Com base nesse valor para a vida, ele ressalta a importância de o espaço escolar motivar essa postura crítica. Assim, expõe três pontos relevantes a serem tratados formativamente. Um primeiro refere-se aos *intervalos de desorientação*, que estão baseados nos espaços que deve possibilitar o ambiente escolar para questionar formas, devido ao fato de que não se poderia identificar certamente os interesses sem ter como questioná-los. Essa característica permite desenvolver a capacidade de decidir em situações imprevisíveis, já que se foi habituado a romper com comportamentos costumeiros e de aceitação dos compromissos assumidos inquestionavelmente. Um segundo é justamente sobre a já tratada *estrutura reflexiva*. Justifica-se a partir da ideia de que, para alguém poder contrapor um argumento, questionar uma forma, precisa se voltar para si mesmo para conversar sobre essa postura que será manifesta. Sem uma pausa para a análise, é impossível uma crítica que abra uma discussão e que, conseqüentemente, consiga modificar coisas. Finalmente, uma terceira é a *renúncia a todas às certezas últimas*. O autor aponta sobre essa proposta que,

Seja na família, seja na escola, seja em qualquer outra instituição educativa, reivindicar a última palavra seja pelo educador, seja pelo educando, é o mesmo que cortar o acesso do interlocutor ao novo saber. Educador e educando não devem insistir na verdade definitiva de sua convicção; eles precisam aprender a aceitar seu caráter provisório. Tal como as anteriores, também essa consequência é difícil de aceitar, pois ela põe em xeque não apenas as estruturas hierárquicas da instituição – ainda muito presentes nos espaços pedagógicos –, senão também o narcisismo dos que reivindicam para si o papel de donos da verdade (FLICKINGER, 2014, p. 120).

Em relação a esse posicionamento, Flickinger (2014) desenvolve a ideia da “pedagogia da resistência” em oposição à pedagogia da aceitação. Nesta última, o aluno é tratado como objeto da racionalidade instrumental. A aprendizagem se dá por conteúdos já acabados, o educando aceita e consome o que se lhe apresenta e as dúvidas são limitadas por esses conteúdos já estabelecidos. “Têm-se aí uma relação de desigualdade, na qual alguém que ‘sabe’ (o educador) leva a pessoa tida como ignorante (o educando) a superar sua ignorância” (FLICKINGER, 2014, p. 104). A pedagogia da resistência, pelo contrário, valora

[...] que cada participante reforce ao máximo os argumentos do outro. O objetivo desse reforço é duplo: trata-se de, por um lado, respeitar, isto é, não rejeitar precipitadamente os argumentos do parceiro e, por outro, tornar produtiva essa renúncia ao encontrar, no argumento contrário ao seu, o esclarecimento da própria posição. Só assim se alcança um saber realmente elaborado e compartilhado com o outro. Para que isso aconteça, os interlocutores precisam aceitar o que denomino o risco de ‘expor’ sua identidade intelectual, não temendo que seja colocada em xeque pela intervenção do outro. Assumir o risco de perder o fundamento firme da própria postura intelectual é renunciar também ao direito de ter a última palavra. Uma das consequências centrais da postura dialógica, defendida pela hermenêutica filosófica foi precisamente a clara aceitação desse risco (FLICKINGER, 2014, p. 107).

Retomando o tema da relação entre o aluno “rebelde” e o professor-artista, resgato que o aluno precisa ser extremadamente sensível à escuta da palavra do outro, mas também sensível à sua própria voz e audaz na compreensão dela. De tal modo, é como a compreensão se deriva, entre outras coisas, justamente desse dar o ouvido. Neste exercício do diálogo que propõe a arte, nesse confronto com nós mesmos do que se vem falando no transcurso, o aluno “rebelde” consegue descobrir, para ele, um mundo.

A obra de arte que diz algo confronta-nos com nós mesmos. Isso quer dizer: ela anuncia algo que, de acordo com o modo como esse algo é dito, se mostra como uma descoberta, isto é, como um descobrimento de algo encoberto. Nisso repousa aquele encantamento. Nada que conhecemos é ‘tão verdadeiro, tão essente’. Tudo o que conhecemos é aqui excedido. Portanto, compreender o que a obra de arte diz a alguém é certamente um encontro consigo mesmo. Como um encontro com o que é propriamente, porém, como uma familiaridade que encerra um exceder-se a si mesmo, a experiência da arte é experiência em um sentido autêntico e sempre tem de dominar novamente a tarefa apresentada pela experiência: integrá-la no todo da própria orientação pelo mundo e da própria autocompreensão. Justamente isso constitui a linguagem da arte, o fato da sua fala alcançar a própria autocompreensão de cada um – e ela faz isso como uma arte respectivamente atual e por meio de sua própria atualidade. Sim, precisamente a sua atualidade deixa a obra ganhar voz. Tudo depende do modo como algo é dito. Isso não significa, contudo, que as pessoas refletem nesse caso sobre os meios do dizer. Ao contrário – quanto mais convincentemente algo é dito, tanto mais óbvia e natural parece a unicidade e a singularidade desse enunciado, isto é, tanto mais ele concentra aquele que é interpelado naquilo que lhe é dito aí, impedindo-lhe no fundo de passar para uma diferenciação estética distanciada. Além disso, a reflexão sobre os meios do dizer também é secundária em relação ao que propriamente se denomina a intenção do que é dito e permanece em geral excluída quando os homens dizem algo uns aos outros em presença uns dos outros. Pois o que é dito não é de maneira alguma aquilo que se oferece como uma espécie de conteúdo judicativo na forma lógica do juízo. Ele visa muito mais àquilo que alguém quer dizer e ao que se deve dar ouvidos. O compreender não se dá quando alguém pretende deter já de antemão aquilo que alguém quer lhe dizer, na medida em que afirma já o saber (GADAMER, 2010, p. 7).

É importante mencionar, também, que esses apontamentos enfáticos que foram desenvolvidos sobre a não representação de outra coisa diferente à diretamente falada na obra de arte, permitem, ao mesmo tempo, entender que, na prática pedagógica como obra de arte, o aluno não deve se preocupar pelo que se quis dizer na aula ou, menos ainda, tentar decifrá-la como se fosse um enigma oferecido à interpretação. Ela diz coisas para ele e, em sua disposição à escuta, está pressuposto o necessário para a *trans-form-ação*.

Nessa abertura ao dizer, o professor-artista acompanha a *trans-form-ação* do aluno com responsabilidade, com uma assistência tolerante, cautelosa e considerativa, tudo isso com autoridade. Gadamer (2011) afirma que a autoridade é imprescindível para o ensino, mas no sentido positivo (ou verdadeiro). Essa declaração refere-se a uma partilha controlável do saber, em função do outro; porque a educação é, antes que qualquer coisa, um diálogo, antes de ser uma intervenção autoritária de quem domina um conhecimento,

[...] não é tanto a potestade, a autorização para dar ordens ou uma posição de poder como tal que fundamenta essa exigência de autoridade, mas uma expectativa de qualidade bem diferente, a saber, a expectativa de que somente um saber superior e um ser-capaz-de-fazer fundamentado do saber podem prometer ajuda [...] (GADAMER, 2011, p. 125).

A autoridade também não se refere aqui à dominação. “[...] nenhum médico [ou professor] deveria ser tão atrevido a ponto de querer dominar o paciente [ou seu aluno]. Ele deve aconselhá-lo e auxiliá-lo quando pode [...]” (GADAMER, 2011, p. 115). O professor-artista pode até “dominar” a sua arte, ou seja, a arte de ensinar ou seu saber-fazer, mas ele não domina nem o aluno, nem o saber total sobre as coisas. “Aquele que ‘domina’ sua arte não precisa provar para si nem para outros sua superioridade” (GADAMER, 2011, p. 30).

O problema do (ab)uso da autoridade em educação

[...] não se coloca apenas na sala de aula. Ele está presente em todas as fases da educação, desde os primeiros passos da criança na família até a formação profissional. E aí vem a surpresa! O aspecto provocador da argumentação gadameriana está na tese de que a disposição de dialogar e o modo de uso da autoridade condicionam-se mutuamente. Para legitimar essa tese, é necessário diferenciar a autoridade falsa da verdadeira. ‘Certamente,’ escreve Gadamer, ‘autoridade é antes atributo das pessoas. No entanto, a autoridade das pessoas não encontra seu fundo num ato de submissão e na abdicação da razão, senão num ato

de reconhecimento e de conhecimento – a saber, da percepção de que o outro é superior no seu juízo e saber, e que por isso seu juízo prevalece...’ (VM, 2ª parte, II, 1 b). O filósofo chama a atenção também para o vínculo necessário da autoridade com o reconhecimento do outro enquanto racional. É, de fato, mais cômodo recorrer à hierarquia institucional ou à força para impor a autoridade e fazê-la valer, do que expor-se a críticas e à necessidade de rebatê-las com bons argumentos. Há, no meio pedagógico, modos de agir aparentemente elegantes, mas na verdade infames: finge-se, por exemplo, a disposição de dialogar só para, a seguir, representar a comédia da autoridade pessoal. Pode-se falar aqui, com H. Marcuse, acerca de uma ‘tolerância repressiva’, frequentemente praticada por educadores que se consideram progressistas. Segundo o entendimento gadameriano no diálogo, a autoridade objetiva nunca recorre à legitimação institucional ou à força; ela se apoia no reconhecimento de argumentos racionalmente legitimados e por isso convincentes. Visto sobre esse ângulo, a autoridade reivindicada pelo pai em relação ao filho, pelo educador em relação ao aluno, pelo líder no grupo de adolescentes ou pelo chefe no campo profissional só será reconhecida se apoiada em razões bem fundamentadas. O que se defende é, portanto, o uso da autoridade em circunstâncias que a exijam; ela não é, de modo algum, algo desprezível. Não se trata de um conceito principalmente non grato; muito pelo contrário, o bom uso da autoridade é uma das condições de garantia do ser convincente nos resultados do diálogo. Pode-se concluir que o diálogo inverossímil baseia-se em uma falsa autoridade, porque não fundamentada em termos racionais, e também que uma imposição de uma falsa autoridade serve apenas para fugir ao diálogo verdadeiro é, portanto, tarefa central na práxis pedagógica. Isso significa ademais que os educadores precisam ter muita cautela no uso do poder sugestivo de qualquer autoridade institucionalmente ancorada (FLICKINGER, 2014, p. 92-93).

3.2.4 A escola como “campo de jogo”

O jogo da arte estimula o homem a jogar com todas as forças – com a razão, o sentimento, a imaginação, a memória e a expectativa (SAFRANSKI, 2010).

Neste apartado, tentarei relacionar a ideia do jogo em Gadamer com algumas das possibilidades da prática pedagógica como obra de arte. De tal modo, e para começar, ao mesmo tempo em que se conectou a prática pedagógica, no momento do planejamento, com a vivência, essa experiência é, também, conectável como a ideia de jogo, basicamente, porque o professor-artista, quando cria sua obra, não sabe exatamente o que vai acontecer na sua prática e o jogo representa justamente esse tipo de imprevisibilidade. O professor, como o artista, pode até eleger os materiais, pensar na possível técnica que vai usar e o tema que quer desenvolver, mas não sabe com certeza como será a obra. Ela tem uma receptividade (papel do espectador/aluno) que ajuda no processo de criação da obra, no qual o artista deixa de ter

protagonismo para deixar a sua obra ser. Essa relação é juntamente o diálogo, tema apontado durante todo o texto e que tem a ver, também, com o jogo. Por exemplo, na lógica da pergunta e da resposta, vitais na fluidez dialógica gadameriana, a imprevisibilidade do jogo se faz evidente novamente. Ao se fazer uma pergunta, a partir da disposição do ouvido, da liberação da crença de defender uma postura sobre outra, você não sabe qual será a resposta e essa resposta é a que vai marcando um caminho: da reação do parceiro chego à minha, no momento, sem predisposições, como no exemplo dado³⁹ sobre o jogo de xadrez. Como o jogo é uma forma de arte, o espectador o completa. O processo educativo, também, é construído na participação do aluno. No jogo, na arte e na educação, o outro é o parceiro. São estruturas do fazer comunicativo onde todos têm uma voz que é ouvida e valorada no resultado:

No jogo da linguagem educacional há, como em qualquer jogo, tarefas. O número de 'jogadores' também varia. A educação ganha ou perde qualidade em função de todos os jogadores, aliás, educandos e educadores envolvidos no processo. Tudo depende de um complexo conjunto de relações e ações comunicativas que aí acontecem (BERTICELLI, 2004, p. 103).

Um ponto que reflete essa participação, esse diálogo, tem a ver com a construção das regras. Como no jogo a escola também cria uma estrutura normativa que deve ser cumprida pela comunidade participante; na escola também existe a “intencionalidade da consciência” (GADAMER, 2010, p. 50): o campo de jogo. Berticelli (2004, p. 101), usando a ideia do jogo em Gadamer para trabalhar o tema da normatividade em educação, aponta que as regras do lúdico (modificáveis) são fruto do consenso e do diálogo entre participantes, “[...] como no jogo, em que ‘todo jogar é ser jogado’ (1996, p.149), todo o educar é ser educado, ou seja, o ato de educar é constituído sempre na dialogicidade da comunicação com o outro”. O processo formativo, semelhante ao jogo, precisa da cumplicidade de vários sujeitos para se desenvolver e, no ato da construção, precisa de uma conversa em que se equilibrem os interesses. O poderio superior de um, com vistas a colocar o outro em submissão, pode fazer o jogo acabar (aclarando que a vida continuaria). Ou, em outros termos, essa conversa é como um competir no sentido do jogo e nem sempre que jogamos o fazemos para ganhar:

Nem a onisciência de uma das partes intervenientes no processo educativo terá efetividade se a outra parte não se dispuser a agir de forma comunicativa em torno

³⁹ Ver item 2.3: O esquema do jogo no acontecer da arte.

do objeto de conhecimento: uma aceitação muito diversa da submissão, do constrangimento, da coação, rege o ato pedagógico. A ratio, a norma que fundamenta esse ato é instituída na lingüisticidade do ato de educar. É a regra desse jogo que o mantém em curso. A ruptura da regra resulta em paralisação, em neutralização. É o momento em que o professor descobre que ‘tem que mudar de método’ ou, enfim, deve fazer mudanças e estas mudanças só terão efeito se validadas discursivamente, sabendo que, mesmo assim, o processo pode, ainda, não se restabelecer. Como no jogo, nem educador, nem educando podem, de antemão, contar com o êxito dos lances. O jogo discursivo, como todo texto, não se deixa domar (BERTICELLI, 2004, p. 103-104).

Gadamer (1993, p. 150) aponta que “O homem que joga segue sendo no jogar um homem que se comporta, ainda que a verdadeira essência do jogo consista em liberar-se da tensão que domina o comportamento quando se orienta a objetivos”. O jogo, no ato de ser jogado, cria regras e instruções que devem ser cumpridas, e nele se apresentam inovações, surpresas, propostas, ele se joga por uma livre vontade e com paixão, tem agentes externos que fazem que sempre seja diferente, o que produz um conhecimento novo a cada dia. Duas potencialidades do jogo, que explica Gadamer (2010), são agora entendidas: a *vinculação*, relacionada com a escolha de entrar no jogo e que tem a ver com a seriedade e a paixão: jogar-se como se vive; e a *liberdade* para criar o jogo, para escolher jogá-lo. Então,

Por que valorizar o jogo como algo tão importante na educação? A resposta fica mais fácil quando observamos crianças brincando. Elas estabelecem regras, criam o espaço de brincadeira e desligam-se, assim, das restrições vigentes de seu dia a dia. O jogo cria uma realidade social própria, onde se veem suspensas as regras do mundo adulto. Graças a essa situação ‘extraordinária’, isto é, fora da ordem geral, as crianças têm plena liberdade de experimentar seu potencial criativo e construir um espaço social só seu. Brincar significa explorar as próprias habilidades e aprender os mais diversos modos de convívio. Tem-se aí a experiência de uma autonomia, cuja condição essencial é a falta de consequências ameaçadoras, por exemplo, de punição. Desde que respeitadas as regras do jogo, nenhum jogador corre o risco de ser censurado ou de sofrer sanções devido a um comportamento incomum. Ao contrário, o jogo permite a interação comunicativa e o entrosamento social sem causar medo (FLICKINGER, 2014, p. 80-81).

Por um lado, a *vinculação* talvez seja uma realidade escolar não aproximável com o jogo. O espaço escolar, diferente do espaço do jogo, não é, na maiorias das vezes, prazeroso. Por isso, a proposta da prática pedagógica como obra de arte necessariamente tem que tocar toda uma estrutura escolar; deixar ser o professor-artista implica uma dinâmica, quiçá, desde uma racionalidade estética em educação, que permita, entre outras coisas, a abertura ao diálogo, já que a *vinculação* poderia ser possível se a construção normativa fosse, realmente, um

trabalho conjunto. Em consequência, o espaço escolar seria, ao mesmo tempo, um espaço do jogo. Por outro lado, Gadamer anota em vários contextos a potencialidade criativa intrínseca ao jogo, característica, em decorrência, *libertadora*. O jogo cria um espaço vital que é diferente do mundo real. Mundo real apreendido, representado exatamente com suas muitas regras impossibilitadas de ser jogadas, conversadas, mudadas; por isso o espaço do jogo é *libertador*. Ele cria um mundo que permite interagir para sua construção, nunca concebe uma estrutura já feita que deve ser representada exatamente como ela exige. Do mesmo modo, a obra de arte pictórica, como a obra de arte linguística: a poesia, são composições do jogo. Nelas “[...] é evidentemente possível uma participação que não é alcançável da mesma maneira pelas realidades contingentes com as suas condições limitadoras” (GADAMER, 2010, p. 55). Essas criações são “algo em jogo” que acolhem como cojogador a quem, por sua iniciativa, decida participar na sua construção.

Podemos avaliar a partir daqui quão impróprios se tornaram a compreensão da arte e o funcionamento da arte na era da indústria cultural, que degrada os companheiros de jogo e os transforma em meros consumidores a serem explorados. É uma falsa obviedade achar que as pessoas são ultraexigidas aí. Não há de maneira alguma o mero espectador que se entrega em uma distância intocada no teatro ou na sala de concertos, no museu ou no refúgio da leitura a um gozo estético ou cultural. Neste caso, ele compreende mal a si mesmo. É um movimento de fuga da autoevidência estética ver no encontro com a obra de arte transposição ou encantamento – ou seja, uma mera libertação da pressão da realidade – e desfrutar o gozo de tal liberdade aparente. O que temos de aprender com a comparação entre os jogos que as pessoas inventam e criam para si e o movimento de jogo desatrelado que é próprio do puro excesso de vida é justamente o fato de aquilo que é jogado no jogo da arte não ser nenhum mundo sobressalente ou um mundo de sonho no qual se produz esquecimento. O jogo da arte é muito mais um espelho que sempre emerge novamente através dos milênios diante de nós, um espelho no qual olhamos para nós mesmos – com frequência de maneira por demais inesperada, com frequência de maneira por demais estranha – no qual olhamos como somos, como poderíamos ser, o que acontece conosco. Por fim, não é sempre uma falsa aparência quando cindimos jogo e seriedade tão intensamente que o jogo só é admitido em âmbitos limitados, em áreas marginais de nossa seriedade – no ‘tempo livre’ que se mostra como uma relíquia de uma liberdade perdida? Jogo e seriedade, o movimento da vida a partir de excesso e exuberância e a força tensa de nossa energia vital, estão em verdade profundamente entretecidos. Um reage imediatamente ao outro. O fato de o poder jogar ser o exercício de uma seriedade extrema não foi desconhecido por conhecedores da natureza humana que olham mais profundamente. Assim, lemos em Nietzsche: ‘A maturidade do homem, ou seja, a redescoberta da seriedade que tínhamos quando criança – em meio ao jogo.’ Nietzsche também sabia, porém, do contrário e festejou na leveza divina do jogo o poder criador da vida – e da arte. A insistência na contradição entre vida e arte não passa da experiência de um mundo alienado e o desconhecimento da amplitude universal e da dignidade do jogo não é senão uma abstração que nos torna cegos para o entretecimento entre arte e vida.

O jogo não é tanto o outro lado da seriedade, mas antes o verdadeiro fundamento vital da naturalidade do espírito, vinculação e liberdade ao mesmo tempo. Precisamente porque o que se encontra diante de nós nas configurações criadoras da arte não é a mera liberdade própria à contingência e ao excesso cego da natureza, ele consegue penetrar todas as ordens de nossa vida social, atravessando todas as classes, raças e níveis culturais. – Pois essas configurações de nosso jogar são formações de nossa liberdade (GADAMER, 2010, p. 56).

Essa condição de liberdade, do jogar da obra, do jogo e da obra e do jogo como um diálogo, manifesta-se em estruturas denominadas autônomas:

Gadamer viu no diálogo um movimento em princípio aberto. Nele os interlocutores são forçados a revelar e questionar as suas próprias certezas, fundadas em experiências anteriores; e o diálogo se desenvolve fazendo deles os ‘seus’ integrantes. É possível vislumbrar essa despotencialização dos indivíduos como supostos donos do processo em formulações da língua cotidiana, como: ‘não me perturba, estou no meio de uma conversa’; o fio da conversa foi interrompido’; ‘a conversa não me convenceu’; ou ‘a conversa foi interessante, porque me fez repensar algumas coisas’. Essas formulações apontam para a autonomia relativa do diálogo frente aos interlocutores; ele ‘incorpora’ os seus integrantes, os torna parte de seu ‘corpo’ (FLICKINGER, 2014, p. 54-55).

O jogo permite muitas outras relações com a arte que, de acordo com a proposta de pensar o professor como artista, também podem ser tratadas na área da educação, principalmente porque todos os trabalhos artísticos se baseiam em jogos. Por isso é importante tratar sobre o jogo, porque ele é o desencadeamento de toda uma estrutura artística: “A estética se relaciona com nossa capacidade de apreender a realidade pelos canais da sensibilidade e põe em movimento uma disposição lúdica para a atividade criadora” (HERMANN, 2010, p.31).

3.2.5 Entre os saberes da *phrónesis* e o espaço arquitetônico que guarda a obra

Consequentemente, pretendo discutir as condições de possibilidade para uma espécie de “concretização” de uma racionalidade estética com todas as características abordadas até o momento neste texto. Segundo Moraes (2012), duas questões são fundamentais. A primeira é a atitude e escolha do professor; proporcionar uma experiência estética na atividade docente representa um posicionamento político-pedagógico. A segunda é um ambiente educacional favorável, que apoie e garanta condições logísticas e humanas de possibilidade.

No que diz respeito à atitude do professor, cabem as perguntas: é possível formar na disposição de habitar o mundo? É possível aprender esse tipo de sensibilidade? Como se forma um professor-artista?⁴⁰ Gadamer (2011, p. 109), expondo sobre a verdadeira arte de curar em comparação com a medicina científica geral, afirma que “É claro que o saber das coisas em geral é passível de aprendizagem. Já o outro tipo de saber não é possível de ser aprendido, mas deve ser lentamente amadurecido através da própria experiência e da própria formação de juízo”. A respeito dessa posição, Hermann (2010, p. 80), baseada também em Gadamer, explica que a *techné*, que é a arte ou habilidade para o fazer, é ensinável. Mas a *phrónesis*, que é a sabedoria prática, a aplicação do saber em uma tarefa humana particular, não é ensinável, porque

[...] não é possível alguém possuir um conhecimento antecipado, que lhe assegure como agir em cada situação, devido às singularidades e exigências imanentes à própria situação, mas apenas um conhecimento mais profundo das características da vida humana.

Exemplificando manifestações das artes que tratam com seres humanos, Gadamer (2011, p. 102), desde a medicina, afirma que, “Na prática do médico encontramos-nos num mundo que, evidentemente, exige uma outra maneira de aplicação do aprendido. De um modo quase imprevisível, o médico tem de encontrar o procedimento correto para cada caso isolado, após a ciência lhe ter fornecido os princípios gerais, mecanismos e regras”.

Em relação ao ambiente educacional, reaparece a crítica sobre os condicionamentos do mercado ante as formas de fazer arte. A escola representa um condicionante para o trabalho de criação do professor-artista, basicamente pela lógica do controle e padronização que demanda a institucionalidade. Essas dinâmicas “[...] dificultam o desempenho em situações mutáveis, as aprendizagens autônomas e a produção de inovações” (CANCLINI, 2011, p. 166), as quais parecem ser apropriações vitais do professor artista. Para Conte (2013, p. 409),

[...] ‘a sociedade do trabalho se efetua por meio da economização abrangente do homem’, sendo valorizado pelo que ele produz e regido pelas diretrizes econômicas. As instituições educativas também são afetadas por este padrão de qualificação do mercado de trabalho, que tudo mede e quantifica através das diversas avaliações

⁴⁰ Ver, também, o tópico “A racionalidade em clave de experiência estética” que trata da formação do professor-artista dentro da proposta da educação estética.

verificativas e burocráticas, reduzindo os espaços formativos a regulamentos (inúteis) quanto à sua eficiência e danosos à sua criatividade.

Esta situação - sistêmica - nos leva a uma outra questão que se refere aos 'planos' e 'programas' de ensino como vias para alcançar seus objetivos gerais e específicos. Entretanto, a idéia de programa contém em si o cumprimento de etapas sequenciais pré-estabelecidas e com uma determinada certeza do alcance dos seus objetivos e isso, no entanto, não é compatível com os sistemas poéticos de ensino de arte (VASCONCELOS, 2006, p. 8).

Especificamente desde a proposta do diálogo, Gadamer (2000, p. 44) aponta uma problemática a partir da sua experiência na sala de aula universitária. Ele diz que são salas tão gigantes, com tantos alunos, que o contato mais íntimo e o reconhecimento do outro se fazem impossíveis. "[...] é um atarefamento desesperante. Espero que algum dia a coisa mude. Vejo-o nos exemplos americanos e ingleses. Em alguns países funciona", diz o Gadamer professor.

Esta lógica, que invisibiliza as inovações, está presente também na arquitetura escolar:

Normalmente quando os governantes definem os projetos de construção de prédios escolares, concebem todos os blocos arquitetônicos invariavelmente idênticos entre si e independentes do contexto vivencial, das tradições culturais de cada comunidade, enfim, do respeito às diferenças, às peculiaridades locais ou regionais [...]. Os locais destinados ao ensino geralmente são construídos dentro de um mesmo padrão arquitetônico calculista e funcionalista em todos os lugares, padrão esse derivado de uma racionalidade instrumental meio-fim incapaz de captar o sonho de habitar bem (TREVISAN, 2000, p. 303).

Gadamer assinala que o organismo arquitetônico é uma obra de arte quando se constrói em um lugar específico em harmonia com o ambiente para fazer aparecer eventos vitais. Parece que essas características deveriam estar presentes na edificação da escola, que é quem guarda a *formação* dos sujeitos; lugar onde, certamente, vai acontecendo o diálogo que vislumbra a vida:

A arquitetura é uma forma de arte que dá forma ao espaço. Espaço é o que abarca a quanto está no espaço. Por isso a arquitetura abarca a todas as demais formas de representação: a todas as obras das artes plásticas, a toda ornamentação. Proporciona, além disso, o lugar para a representação da poesia, da música, da mímica e da dança (GADAMER, 1993, p. 209).

A escola habitada por um professor artista guarda a obra de arte, porém ela mesma deveria ser uma obra, um trabalho de e para a arte. Ela poderia representar uma potência para a criação desde o arquitetônico se, por um lado, fosse o espaço onde se aprende a vida, onde se faz palpável a vivência, a história, algo assim como o atelier do artista; por outro lado, se a escola fosse lugar pensado e construído para guardar a obra, ela permitiria que quem a habita seja ao ser ela também um trabalho de arte. Então, sendo a escola como um museu, é dizer, infraestrutura que guarda a obra, abre-se à experiência: “[...] quando se passou por um museu, não se sai dele com o mesmo sentimento com que se entrou; quando se experimentou realmente uma experiência de arte, o mundo ficou mais claro e mais leve” (GADAMER, 1985, p. 43).

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Com a intenção de não ser excessivamente sintética, porque a relação entre a arte e a prática pedagógica trabalhada neste texto abriu para mim infinitos caminhos de análise, leitura e construção, desejo usar este momento mais que para concluir, para fazer algumas projeções e apontar alguns dos limites que apresenta a dissertação.

Uma primeira questão a ser comentada, com o propósito de esclarecer, remete ao conceito de obra de arte como fundamento da construção da ideia do professor artista. Um dos exercícios a favor da construção conceitual da dissertação foi, fundamentalmente, partir da tentativa de entender o conceito de obra de arte em Gadamer para, depois, pensar em suas possibilidades na prática pedagógica. Surge, assim, o questionamento pelo tipo de obra capaz de apresentar novos panoramas e abrir o mundo; articular horizontes; estabelecer um levantamento de questões à procura de respostas; desafiar; levar-nos ao autorreconhecimento; tocar-nos; criar conosco acontecimentos libertadores; conversar estabelecendo uma verdadeira troca entre voz e ouvido, que abra o diálogo. Gadamer, nas leituras trabalhadas, resgata em vários momentos três formas de arte possuidoras desse potencial. São a obra de arte plástica (pictórica), a arquitetônica e a poética. Desde narrativas de sua experiência com esses tipos de artes até análises profundas das suas qualidades, descreve o que pode gerar uma visita a uma catedral, a leitura de um poema ou a postura frente a frente com uma pintura. Para ele, nem todas as formas de arte nos apresentam questões; há muitas que só representam e por isso impossibilitam o diálogo, pois nelas já tudo está dito e o espectador não pensa nem fala, unicamente ouve.

Uma outra questão, já brevemente mencionada no texto, tem a ver com esta ideia de que o professor artista precisaria de todo um alicerce na estrutura e cultura escolar. Com a intenção de ser um pouco mais abarcante, a proposta desenvolveu o conceito de racionalidade estética que, diferente do que à primeira vista parece, não só se refere à formação da sensibilidade. Como é um tipo de racionalidade, nela cabem ainda saberes da razão científica, mas também valoriza fortemente outras dimensões do ser. É uma racionalidade que se conecta com a arte. Nela atua um *professor como artista* e este foi justamente o objeto de atenção e pesquisa.

Ficaram por desenvolver com maior detalhamento pontos cruciais, como condição de possibilidade do agir criativo do professor-artista e o papel da arquitetura e do outro (espectador/aluno). O tema do aluno e a escola como estrutura arquitetônica foram assuntos rapidamente explorados, mas cabe reforçar: intensamente valorados, e por isso precisariam de ampliação em outros momentos para fortalecer esta ideia da prática pedagógica como obra de arte.

A partir disso, consigo reconhecer que uma proposta, como foi apresentada aqui, é difícil de ser levada à prática educativa de hoje; ela realmente precisaria ser diferente para abrir espaço a um professor-artista. Por exemplo, o tema do outro, do espectador, do aluno, possui várias questões que vale a pena mencionar. Como foi desenvolvido no próprio texto, o atual cenário escolar limita as possibilidades do encontro, da proximidade e do diálogo.⁴¹ Mas existe um limitante que me deixou sem muitas possibilidades de desenvolvimento desde a base conceitual escolhida e tem a ver com as características que deve ter aquele que completa a obra. Cabe lembrar que o professor artista cria a prática pedagógica como obra de arte, que se traduz na *form-ação*, mas que só pode ser possível na abertura e disposição do aluno-espectador, pois é ele quem a finaliza. O aluno do professor-artista deve ser um “aluno rebelde”; aquele que “se educa a si mesmo”, que “dá o seu ouvido”, que “se surpreende-espanta”. Os estudos para desenvolver esse tema me permitiram identificar a importância que Gadamer outorga a esse outro, mas com características já estipuladas. Por exemplo: no caso da prática médica, da arte médica, ele discute as possibilidades do paciente nessa função de recuperar o equilíbrio; ele é autoconsciente; em “La educación es educarse” põe a *form-ação* em função do próprio ser e à disposição do aluno; na “Hermenêutica da obra de arte” aponta a necessidade do saber ver, ler e ouvir para o encontro com a obra. É, por isso, uma espécie de pré-requisito para a prática pedagógica como obra de arte. O aluno precisa se dispor à obra que oferece o professor-artista com uma abertura que ele mesmo apresenta (condição que vem antes do encontro com o professor). Para tanto, parece que é importante uma formação cultural alargada, que permita ao aluno entrar no diálogo com o professor-artista. O diálogo na arte é uma união de horizontes, onde cada parte traz o seu, ainda que seja para mudar,

⁴¹ Ver item 3.2.1: O momento da criação, elaboração e finalização da obra na prática pedagógica.

para se transformar num novo horizonte, parte-se daquele que já acompanha cada parte. Se não se tiver essa série de características, a obra não dirá nada para ele e, no caso desta análise, não se apresentará o diálogo que é quem *trans-forma*, não haverá uma prática pedagógica como obra de arte.

Em conexão com esse ponto, cabe também lembrar o tema da formação do professor-artista, mencionado em alguns momentos do texto. Uma possibilidade seria discuti-lo a partir do conceito de *phrónesis* e da reflexão de Gadamer (2011) sobre a aplicabilidade do “aprendido”, nas práticas profissionais que tratam com humanos. Esse, junto com os outros, é um problema do qual estou consciente que não consegui abordar até um ponto que valesse defender; foi só a intenção de pôr em forma de questão para tentar abrir o diálogo e trabalhá-lo em outras ocasiões.

Por último, uma questão referente à criação da obra. Quando se afirma que ela é criada por um artista que se inspira livremente; que ele não pode criar por encargo, não pode ter um tema imposto, que sua obra não se usa nem tem um objetivo, nele não prima a praticidade. Reconhece-se que são condições muito difíceis de serem pensadas na criação de uma prática pedagógica que se desenvolve numa escola como se nos apresenta atualmente. Como apontei antes que o “sistema” impõe fortes restrições aos “criadores” e reduz a um mínimo as pretensões de ser um indivíduo sem dependências no mundo artístico, reconhece-se também que é uma condição de igual modo presente no mundo acadêmico. É difícil o fazer sem restrições e dependências. É quase impossível, então, pensar em criação. Além disso, a liberdade e a criatividade do professor-artista não podem significar a falta de objetivos educacionais definidos, claros, já que há uma normatividade implícita na tarefa educativa. Como conciliar o dever ser na educação e o devir criativo do professor artista?

Não posso fechar o texto pontuando unicamente limitações, como representação de uma resignação. Desejo fechar/abrir com a condição de possibilidade. Devo me desculpar se utilizo continuamente as palavras de Gadamer para explicar algumas posições, neste caso particular,

melhor ele do que eu para pronunciar as palavras finais deste caminho, por vezes tortuoso, mas amplamente esperançoso:

Quer imagem, quer palavra, quer som, quer canção, qualquer que tenha sido a sua origem ou qualquer que seja a sua função social atual, a arte significa no final das contas um modo de encontrar-se consigo mesmo no qual o nosso si próprio se torna presente. Na palavra tanto como na imagem, nos traços estabelecidos sobre as rochas tanto quanto no canto mais primevo, do mesmo modo que na configuração mais refinada e mediatizada da literatura posterior, o mundo se torna presente como um todo, a totalidade de nossa experiência do mundo se torna presente. Mesmo as configurações mais mudas de nossas imagens modernas das quais emana um silêncio chocante evocam em nós o 'Tu és isso!' Uma tal experiência do todo na qual vamos ao encontro de nós mesmos movimenta-se sobre o caminho de uma constante renovação do eco da arte. Nessa renovação reside a nossa distinção humana propriamente dita. Na medida em que convertem em conceitos a antiga sabedoria platônica da 'imortalidade' humana da qual me lembrei, os filósofos falam da situação fundamental humana da finitude. Essa finitude conforma-nos tão completamente porque nossa distinção é justamente saber disso. Ela constitui o nosso caráter de futuro essencial. Nós vivemos, na medida em que nos dirigimos para o nosso futuro, com expectativa e esperança (GADAMER, 2010, p. 330).

REFERÊNCIAS

- A SOCIEDADE dos poetas mortos. Direção: Peter Weir. Produção: Touchstone Pictures, 1989.
- BERTICELLI, I. **A origem normativa da prática educacional na linguagem**. Ijuí: Unijuí, 2004.
- BETTI, I. C. R.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em educação física. **Motriz**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 10-15, jun. 1996.
- BRACHT, V. et al. **Pesquisa em ação: educação física na escola**. 3. ed. Ijuí/RS: Unijuí, 2007. v. 1, p. 144.
- BRACHT, V. A educação física brasileira e a crise da década de 1980: entre a solidez e a liquidez. In: MEDINA, J.P.S. (Org.). **A educação física cuida do corpo... e "mente"**. 25. ed. Campinas: Papirus Editora, 2010. v. 1, p. 99-116.
- _____. **Corpo, movimento, conhecimento, educação e educação física: uma exploração filosófica**. Relatório (Pós-Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- CAMOZZATO, V. C.; COSTA, M. V. Da pedagogia como arte às artes da pedagogia. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 161-182, set./dez. 2013.
- CANCLINI, N. **Culturas híbridas**. São Paulo: Edusp, 2011.
- CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 11-29.
- CAPARRÓZ, F. E.; PIROLO, A. L.; TERRA, D. V. A Relação entre professores e pesquisadores na construção do saber. In: CAPARRÓZ, F. E.; ANDRADE FILHO, N. F. de. (Org.). **Educação física**

escolar: política, investigação e intervenção. Vitória/Uberlândia: Lesef/Nepecc, 2004. v. 2, p. 155-183.

_____. **Entre a educação física na escola e a educação da escola**. Campinas: Autores Associados. 2005.

CASANOVA, M. Apresentação à edição brasileira. In: GADAMER, H. **Hermenêutica da obra de arte**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. p. VII-XVII.

CONTE, E. Repensando a performance na educação: intuições e problemas na recepção. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 2, p. 403-416, maio/ago. 2013.

DANTO, A. **Após o fim da arte**. São Paulo: Odysseus, 2006.

DEMO, P. **Pesquisa e construção de conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

FARIA, B. et al. Inovação pedagógica na educação física: o que aprender com práticas bem sucedidas. **Ágora para la Educación Física y el Deporte**, Valladolid, v. 12, p. 11-28, 2010.

FAVARETTO, C. F. Arte contemporânea e educação. **Revista iberoamericana de Educación**, São Paulo, n. 53, p. 225-235, 2010.

FLICKINGER, H. **Gadamer e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

FOGEL, G. Seminário de Heráclito. Introdução. **Kleos**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 89-111, 1997.

FOGEL, G. "**Sentir, ver, dizer**: cismando coisas de arte e de filosofia". Rio de Janeiro: Mauad X, 2012.

FREIRE, P. [Sem título. Sem informações sobre a cidade em que a entrevista foi realizada]. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=EOrsbOm_86E>. Acesso em: 20 jan. 2014.

GADAMER, H. **A atualidade do belo**: a arte como jogo símbolo e festa. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

_____. **Verdad e método I**: fundamentos de uma hermenêutica filosófica. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1993.

_____. **La educación es educarse**. Barcelona: Paidós, 2000.

_____. **Hermenêutica da obra de arte**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **O caráter oculto da saúde**. Petrópolis: Vozes, 2011.

GIRARDI, M. **Anselm Kiefer**: paisagem, memória e ruínas nas megalópolis. Trabalho apresentado no VI Encontro de História da Arte - IFCH, Campinas, 2010.

HEIDEGGER, M. **Hinos de Hölderlin**. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

HERMANN, N. **Autocriação e horizonte comum**: ensaios sobre educação ético-estética. Ijuí: Unijuí, 2010.

LAWN, C. **Compreender Gadamer**. Petrópolis: Vozes, 2010.

LEITE, C. V. **Corpo impregnado pela arte**: implicações no campo da educação, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT24-5493--Int.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2013.

LEÓN, L. O. De la estética como fisiología en Nietzsche a la curación como obra de arte en Gadamer. **Revista Internacional de Filosofía**, Málaga, v. XIII, p. 19-35, 2008.

LOUREIRO, W; CRUZ, A. F; SILVA, E. A. Educação física e artes: trabalhando na educação infantil de maneira interdisciplinar. **Cadernos de Formação RBCE**, Florianópolis, p. 81-94, jan. 2011.

LOVISOLO, H. Educação física como arte da mediação. **Contexto e Educação**, Ijuí, v. 1, n. 29, p. 26-59, jan./mar. 1993.

MACHADO, T. S. **Sobre o impacto do Movimento Renovador da Educação Física nas identidades Docentes**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito-Santo, Vitória, 2012.

MAESTRO. Direção: Géza M. Tóth. Produção: Éva M. Tóth e Géza M. Tóth. Hungria, 2005. 1 DVD.

MANDARINO, M. C. Experiências de si: a poesia e a narrativa como estratégias pedagógicas na educação física escolar. **Revista Kinesis**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 55-67, 2012a.

_____. Educação física e poesia na escola: dialogando uma experiência pedagógica com o livro *Menino do Mato*, de Manoel de Barros. **Cadernos de Formação RBCE**, Florianópolis, p. 46-56, set. 2012b.

MARÍN, S. **Pensar desde el cuerpo**: tres filósofos artistas: Spinoza, Nietzsche y Pessoa. Tijuana: Conaculta-Cecut, 2006.

MATURANA, S. **Los buenos profesores**: educadores comprometidos con un proyecto educativo. La Serena: Editorial Universidad de La Serena, 2009.

MEDINA, A; SALVADOR, F. **Didáctica general**. Madrid: Trentice Hall, 2003.

MENDONÇA, A. W. O educador: intelectual ou burocrata? Uma perspectiva histórica. In: MORAES, A. C. O corpo-educador do artista-pedagogo e político na intenção de uma educação estética. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas: Anped, 2012.

_____. Educação estética na universidade e o constructo de impulsos lúdicos. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO, 36., 2013, Goiânia: **Anais...** Goiânia: Anped, 2013.

NÓBREGA, T. P. Merleau-Ponty: o corpo como obra de arte. **Revista Princípios**, Natal, v. 7, n. 8, p. 95-108, 2000.

PAZ, O. CONVERSAR. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 1998. Caderno Mais.

PEREIRA, M. A. Performance e educação: relações, significados e contextos de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 289-312, mar. 2012.

PEREIRA, M. V. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 183-195, jan./abr. 2012.

PIRES, M. R. G. M. et al. Diálogos entre a arte e a educação: uma experiência no ensino da disciplina de administração em saúde. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 18, n. 3, p. 559-67, jul./set. 2009.

PONTES, G. M. D. Arte na educação: situando os discursos sobre o ensino de arte. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34., 2011, Natal: **Anais...** Natal: Anped: Educação e Justiça Social, 2011. p. 517-531.

QUEIROZ, G. R. P. C. Processos de formação de professores artistas-reflexivos de física. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 74, p. 97-119, abr. 2001.

RANCIÈRE, J. **O espectador emancipado**. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

SAFRANSKI, R. **Romantismo**: uma questão alemã. São Paulo: Estação Liberdade, 2010.

SCHILLER, F. **Cartas sobre a educação estética da humanidade**. São Paulo: EPU, 1991.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEIBT, C. L. Heidegger: a obra de arte como acontecimento da verdade. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v. 30, n. 2, p. 189-196, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TREVISAN, A. L. **Filosofia da educação**: mimesis e razão comunicativa. Ijuí: Unijuí, 2000.

VASCONCELOS, E. **O artista-professor e as poéticas pedagógicas**. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCkQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ceart.udesc.br%2Frevista_dapesquisa%2Fvolume2%2Fnumero1%2Fplasticas%2Fartigo_edmilson_vasconcelos-1.rtf&ei=al5NUtbUBYPc9ASrwIGYBA&usg=AFQjCNEad3gDkKT7UxVxJbeSqZq1FtTbXg&bvm=bv.53537100,d.eWU>. Acesso em: 4 ago. 2013.

VIDOR, H. B. **A pedagogia pós-crítica na ação do professor-artista**: a interação entre o pedagogo e o ator na sala de aula. Disponível em: <<http://www.portalabrace.org/vcongresso/textos/pedagogia/Heloise%20Baurich%20Vidor%20-%20A%20pedagogia%20pos-critica%20na%20acao%20do%20professor-artista%20a%20interacao%20entre%20o%20pedagogo%20e%20o%20ator%20na%20sala%20>

de%20aula.pdfReunião anual de associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação>. Acesso em: 4 ago. 2013.

WENDT, D. Professor e artista uma reflexão sobre a prática docente a partir da experiência artística. **Revista Eletras**, Paraná, v. 20, n. 20, p. 17-24, jul. 2010.