

**Modalidade do trabalho:** Ensaio teórico

**Evento:** XXI Jornada de Pesquisa

## **ARTE, EXPERIÊNCIA E EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS EM VISTAS DO PROTAGONISMO ESCOLAR<sup>1</sup>**

**Maria Regina Johann<sup>2</sup>.**

<sup>1</sup> Pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Unijuí, Linha de pesquisa Teorias Pedagógicas e Dimensões Éticas e Políticas da Educação

<sup>2</sup> Professora, Doutora do Departamento de Humanidades e Educação.

**Introdução:** Este texto tematiza a relação de conhecimento como algo tornado próprio pela ação “do mobilizar-se”, assim aposta na tradutibilidade e na experiência estética como um modo legítimo de conhecer, em contraposição à tradição que cristalizou o conhecimento como representação através da relação sujeito-objeto. Trata, portanto, sobre a possibilidade de alargar as noções de aprendizagem e conhecimento escolar, articulando as noções heideggerianas de aprender a aprender e gadamerianas de educar é educar-se na direção de que aprender é traduzir, ou seja, trazer algo em horizonte próprio. Articula essas noções à especificidade da arte, acreditando que ela pode inspirar experiências de protagonismo escolar, na medida em que permite a tradutibilidade de algo num horizonte próprio e cocriativo.

**Metodologia.** Esta reflexão emerge de uma pesquisa bibliográfica referenciada na hermenêutica filosófica de Gadamer (1999, 2000, 2010), em tensionamento com a hermenêutica fenomenológica de Heidegger (1987, 1989, 1990) e busca, ainda, em autores como Marques (2002, 2006) e Savater (2012) interlocutores fundamentais para ampliar o tema. O foco da análise é tomar a arte como uma linguagem estética e pensar em que medida esta sua especificidade permite uma aprendizagem de empoderamento uma vez que a própria arte exige que nos coloquemos em seu horizonte de sentidos históricos, traduzindo-a em perspectiva do nosso próprio horizonte de sentidos.

**Resultados.** A perspectiva de que a arte permite o acesso a uma verdade específica e que esta tem legitimidade no âmbito escolar e relevância para a formação do sujeito, exige que revisemos a noção moderna de verdade como algo referido exclusivamente à episteme. Essa primazia da razão tem suas origens no momento em que o homem se coloca como centro do mundo, e nele se autorrefere como o propositor do mesmo, instituindo, assim, uma visão de mundo como representação e, por meio dela, passa a olhá-lo como uma imagem e uma autocriação (HEIDEGGER, 2005). Esse paradigma mudou o próprio homem. O homem novo, o *subjectum*, pertence ao mundo que se tornou imagem; está agora diante de si mesmo e direcionado a si mesmo; é um fundamento. O conhecimento como representação está referido à técnica, ao procedimento, nessa perspectiva, ele já é, está dado e necessita ser descoberto. Como verdade já posta, ele não pode depender da interpretação individual, como quem diz: não interprete, calcule! No entanto, do ponto de vista de Savater (2012, p. 99), “[...] a verdade é sempre verdade aqui e agora, em relação a alguma coisa; é uma posição e portanto não pode absolutizar-se sem sabotar a si mesma”. É ponderável observar, então, que “[...] a verdade é coincidência, acerto; a posição de quem pretende saber que o melhor se ajusta ao que pretende sabido. Assim, portanto, não há verdade somente em quem conhece nem só no conhecido, mas na devida correspondência entre ambos” (Ibidem, p. 100-101). Assim, desvelar algo em um jogo em que a resposta está na interdependência do intérprete e

**Modalidade do trabalho:** Ensaio teórico

**Evento:** XXI Jornada de Pesquisa

do objeto, é uma noção pouco plausível no paradigma racionalista. Nessa perspectiva, a arte na escola justifica-se (cabe) em razão das outras áreas de conhecimento, ilustrando, preparando e, no extremo, cumprindo uma função compensatória (aliviar as tensões). Isso explica, em parte, as razões de a arte ficar marginalizada na educação quando ela pretende se firmar como linguagem poética, pairando sobre ela uma suspeita, na medida em que não corresponde a “uma” verdade e, nisso, fica fora do status de “conhecimento verdadeiro”. A razão é resultado da equivalência entre razão e verdade e, com isto, corre-se o risco de substantivar o lógos, pois razão e pensamento tornam-se monoteístas por necessidade de “exatidão”. Esse modo de olhar o mundo e a perspectiva do conhecimento como algo objetivo se instalou na educação, fazendo com que professores e alunos se vejam enredados por essa noção e agonizem na busca de um saber verdadeiro, claro e certo. Na cultura escolar a episteme assumiu um lugar central e inquestionável e imprimiu uma característica de ensino-aprendizagem que tem dado sinais de um duplo esgotamento. De um lado, alunos e professores necessitando encontrar sentidos para ensinar/aprender; agônicos, querendo encontrar a resposta certa para as suas questões, anestesiados, por vezes, às propostas que poderiam lhes permitir uma vivência mais conflituosa, desinstaladora e, quem sabe, até poética, como se estivessem habituados a consumir sentidos e informações. De outro, o mundo carecido de cuidados e dependente das ações dos homens, pagando um preço caro ao modo como a ele o homem se dirige em suas experiências e visões de ciência, de conhecimento, de natureza... É em contraposição a essa noção de conhecimento, como algo referido prioritariamente à episteme, que Gadamer (2010) evidenciou a arte e a experiência estética como vias que nos permitem um contraponto à visão restrita da racionalidade moderna, firmando sua aposta nos homens como diálogo, historicidade e interpretação. Nesse horizonte, a noção de experiência como o modo de conhecer assume uma perspectiva em que o conhecimento não está posto como objeto, instrumento e verdade absoluta, mas que necessita ser construído pelo sujeito como algo próprio e que pressupõe uma ação contornada por uma tonalidade afetiva. Isso significa que nossa autocompreensão, seja no modo da propriedade ou impropriedade, é sempre afetiva. Assim, aprender é um pôr-se em perspectiva da aprendizagem, um caminho singular que cada sujeito toma para si, assumindo um percurso que terá relevos e contornos desse modo singular de agir. Esse processo, porém, não depende exclusivamente do sujeito da aprendizagem, mas, inclusive, de um contexto em que o mesmo está inserido e no qual a educação assume um sentido em sua vida. Desse modo, a tarefa primeira da educação é “tornar visível” pelo olhar da ciência, da área – naquilo que é (HEIDEGGER, 1987). Aquilo que sabemos de modo indeterminado (pré-conceitos gadamerianos), quando acede ao conhecimento, ou seja, quando trazemos (a coisa) expressamente ao conhecimento e de um modo determinado em nossa perspectiva, em nosso horizonte de interrogações, torna-se conhecido, ou seja, tomamos conhecimento de qualquer coisa que, em sentido próprio, “já possuíamos”. Nessa perspectiva, ensinar não se reduz à instrução, a uma tarefa docente centralizada na transferência ou repetição de informações e procedimentos, tampouco na ênfase em desenvolver habilidades e competências uma vez que “[...] o aprender é também, sempre, um aprender a conhecer (Ibidem, p. 78). Assim, ensinar/aprender requer certa identidade entre quem aprende e o que é aprendido. Significa abrir caminhos, indicando a quem já deseja aprender aquilo que já se tem: “[...] é oferecer a oportunidade de o aluno reconhecer em si essa identidade fundamental e como a mesma se dá. [...] nada mais é do que provocar o aluno a descobrir um sentido próprio a si e a própria necessidade do seu aprender” (HEIDEGGER apud KAHLMEYER-MERTENS, 2008, p. 39). Deste modo, ensinar

**Modalidade do trabalho:** Ensaio teórico

**Evento:** XXI Jornada de Pesquisa

é um dar, um oferecer, é reconstruir aprendizagens e permitir que o sujeito realize sua singularidade, encontre sentidos para seu viver autêntico. Uma ação contra a impessoalidade, algo que pressupõe o agir de alguém que toma sua existência como um horizonte de autocriação. Nesse sentido, a educação está vinculada à ideia de um indivíduo livre, do qual se espera uma decisão de aprender, com disposição para suas decisões, no âmbito do aprender no sentido do “comparecimento”, ou seja, de quem se espera autonomia para aprender. Assim, o que é o ser é uma questão sempre necessitada de sentidos, e, desse modo, o próprio sujeito necessita ir a (sua) busca, posto que o sentido não se transmite, mas se revalida intersubjetivamente num horizonte de sentidos já instituídos pela tradição. Por isso, a educação necessita criar condições para a instauração da reflexão, das perguntas, sendo elas uma possibilidade da emergência de algo, talvez novo, talvez radical. A pergunta empurra o sujeito produzindo abertura a sentidos em um horizonte de aprendizagem. Assim, a pergunta do aluno é uma aposta de que algo está fazendo sentido naquele momento e isto diz respeito à possibilidade das coisas se darem em seu ser. Nesse horizonte professor e o aluno tomam para si a decisão e a ação de aprender/ensinar sabendo dos riscos desse investimento, essa ação é própria e exige pôr-se a caminho do apreender. Assim, “[...] o ensinar é deixar aprender ‘o aprender’, ou deixar que, a partir de certas coordenadas, o discente se coloque em uma atitude capaz de – doravante – aprender como autonomamente se aprende. A dificuldade do ensinar está em manter-se na justa medida dessa tensão” (Ibidem, p. 42). Nessa perspectiva, o mérito do professor não está em somente saber, ou saber muito sobre sua área e, tampouco, em transmitir seu saber de maneira didática, mas, ainda, em “[...] fazer/deixar o discente encontrar seu próprio caminho ao aprender” (Idem). Essa noção não toma o professor como alguém autoritário, detentor de um saber que se encerra na transmissão e nem indiferente aos dilemas dos alunos, mas àquela autoridade amorosa que sabe, por experiência e envolvimento com uma comunidade de saber, que a tarefa de ensinar/aprender exige a compreensão da sua radical abertura: “[...] na genuína educação o docente é dócil, brando, por saber essa prática como risco, dificuldade inerente ao cuidar por ensinar/aprender” (Idem). Vem dessa noção pedagógica a ênfase de Heidegger (1989a) sobre o cuidado e a importância da tonalidade afetiva que envolve a relação professor/aluno, pois o homem é entendido como uma possibilidade existencial. O cuidado é um âmbito fundamental para a instituição de tons afetivo e pedagógico, elemento básico para uma educação que visa à singularidade em detrimento de uma perspectiva impessoal. A noção de educação e ensino como um dar-se, um acontecer entre sujeitos que estão mobilizados por expectativas semelhantes (do ensinar e do aprender), permite pensar a educação como evento, como acontecimento. Isso significa, fundamentalmente, que a tarefa atribuída pela sociedade à escola é a de ensinar e instruir, e também a de educar; ações que se expressam ao modo do ensino-aprendizagem visando à formação da (futura) cidadania. Tarefa que professor e aluno necessitam assumir como uma ação interdependente que somente é possível na medida em que ambos se colocam como sujeitos que se entendem acerca do ensinar/aprender em um referido horizonte de formação. Nesse sentido, o professor é um hermenêuta que comunica e interpreta o saber e o faz ao modo de uma tradução que anuncia um patrimônio e, ao mesmo tempo, possibilita ao aluno uma interpretação própria que significa, inclusive, a abertura a novos horizontes acerca da aprendizagem. Essa perspectiva, inspirada na hermenêutica gadameriana e que evidencia a experiência, traz noções que sinalizam a pesquisa como um horizonte da educação, pois, nela, alunos e professores precisam decidir juntos acerca de algo e assumir os riscos desse investimento

**Modalidade do trabalho:** Ensaio teórico

**Evento:** XXI Jornada de Pesquisa

em direção do como, do por que, das motivações e das justificações em relação ao projeto pedagógico escolar e às motivações individuais. As ênfases, os caminhos e os objetivos precisam ser evidenciados em um acordo intersubjetivo e, sobre o qual, se tencionam aspectos em perspectiva aos conteúdos conceituais de uma determinada área de saber, bem como os desejos de um referido grupo de aprendizagem. Isto não significa, contudo, deixar a decisão sobre o que ensinar aos cuidados ou desejos dos alunos, uma vez que essa é uma tarefa eminentemente pedagógica e referida à autoridade docente que a tomamos como uma arte entre ser professor e ser professor de (Artes, Matemática, Química...); condição essa que requer um saber de professor, que tem domínio de seu campo de saber “[...] o que significa trabalhar com rigor científico dos conhecimentos que faz seus e com os meios materiais e instrumentais de que se apropria na capacidade de elaborá-los ou de reconstruí-los segundo as exigências de sua proposta pedagógica” (MARQUES, 2006a, p. 120). Nesse panorama, o professor considera as questões do aluno, posto que as mesmas possibilitam vínculos entre quem ensina e quem aprende, uma vez que o professor testemunha a tradição aos seus alunos por meio do ensino e, na medida em que permite a ação da palavra, também permite a revalidação dessa tradição. Nesse horizonte evidenciamos a hermenêutica das tradições na medida em que aquilo que configura o mundo humano possa ser herdado e revalidado a cada nova geração. Assim, o aprender/ensinar abre as possibilidades para o aluno colocar as suas questões e buscar construir respostas, mediante uma tradutibilidade. Ao mesmo tempo, essa noção salvaguarda o professor como um hermeneuta do processo de conhecer; alguém dotado de um “patrimônio”, de saberes, que se apresentam como horizontes de aprendizagens. Juntos, alunos e professores apreendem e revalidam em seus próprios horizontes algo da tradição que ainda faz sentido tanto para a educação quanto para o mundo da vida de cada um. A hermenêutica que se pretende nesse horizonte de ensinar/aprender trata de “[...] realizar a tradução dos conceitos no estado atual das ciências para o nível das práticas sociais contextualizadas e conjunturais” (Ibidem, 119). Evidenciamos, por isso, a perspectiva de conhecimento como relação entre os sujeitos e o que se visa conhecer, em contraposição à noção de conhecimento como representação, em que o sujeito age sobre um objeto de modo instrumental. Essa noção pressupõe a linguagem como o pano de fundo da aprendizagem e a intersubjetividade dialógica como o modo de significarmos nossa vida em um horizonte histórico. Tomar a linguagem como um âmbito próprio da constituição dos homens é afirmar que, sem ela, estamos impossibilitados de produzir sentido. Desse modo, a educação, que pretende ser significativa, necessita assumir a linguagem como o medium da significação (GADAMER, 1999). Isso implica admitir que, por ela, algo aceda à compreensão. Significa apostar que algo se tornou acessível em seu ser e que, projetado em sua perspectiva, ele “propriamente tem sentido” (HEIDEGGER, 1987). Marques (2002) pondera que não bastam as práticas isoladas e dispersas sem referências à experiência anterior dos conhecimentos humanos, tampouco é suficiente a teoria por si só, ou mecanicamente aplicada como regra geral. Como homens, somos uma totalidade e, por isso, aspectos como razão e imaginação necessitam ser contemplados no âmbito da educação como algo constitutivo do próprio homem. Nessa perspectiva, a arte diz algo à educação na medida em que possibilita outras experiências de acesso à verdade e diferentes noções de aprendizagem. Sua especificidade impõe ao sujeito, além de um patrimônio, outras referências vinculadas ao imaginário, à fantasia, ao jogo, à poesia e à criação, sendo ela uma manifestação do mundo da vida que não nasce das instituições oficiais (museus, galerias), tampouco da ciência (embora o artista dialogue com ela), nem das instâncias religiosas (mesmo que muita

**Modalidade do trabalho:** Ensaio teórico

**Evento:** XXI Jornada de Pesquisa

obra tenha sido feita para as igrejas). A dimensão ontológica da arte faz com que ela seja vincada à cotidianidade do homem e, assim, é legítima como um elemento estruturante de sua vida (GADAMER, 2010). Essa especificidade da arte traz uma dimensão humana fundamental para pensarmos a educação, o que nos leva a indagar: O que é isso, a arte? O que ela nos mostra e de que forma mostra algo que diz de nós mesmos de modo tão impactante e próprio? Que verdade emerge na novidade que ela nos traz e que é reconhecida pelos homens em seu cotidiano, mas na escola não tem a mesma legitimidade? Qual é o modelo de educação que põe a arte em dúvida quanto a sua forma de manifestação de conhecimento e verdade? Qual é a visão de conhecimento que relega a arte, o corpo, o lúdico e centraliza a experiência de educação e instrução nas ciências? Essas questões são caras à educação; algo que não pode ser ignorado especialmente quando pensamos em noções de autoria, interpretação, compreensão e verdades. A arte diz algo à educação na medida em que está interligada ao mundo da vida das pessoas e, por isso mesmo, traz consigo outros modos de verdade através da amplitude e riqueza de suas linguagens. Da mesma maneira que a linguagem e, em certos aspectos, a própria ciência, a arte permite a instauração de sentidos e possibilita a cocriação da própria vida. Por isso destacamos que “O imaginário, da poesia, da arte, situa-se nas origens do pensamento e vai mais longe que a ciência, pois aceita o trágico instante e o exalta por dar lugar à novidade [...]” (MARQUES, 2002, p. 134). A experiência estética instaura uma possibilidade de autoria e permite ao sujeito a experiência da criação, a instituição do novo e da verdade poética. A arte somente se realiza na própria obra. Já, na escola, o aluno necessita mobilizar seu conhecimento e criar algo. Isso coloca, além do novo, também a necessidade de ter de explicitar as razões do que é feito. O aluno precisa emitir um juízo sobre o que faz. Explicitar suas razões significa emitir sua palavra, necessitando explicar as motivações de sua criação. Terá ainda, no entanto, de se deparar com as infinitas possibilidades de sentidos que sua própria criação escolar institui a si mesmo e, ainda, aos outros. Esse processo é o próprio modo do aprender, que nasce com a compreensão de algo pela ampliação dos pré-conceitos e possibilita que ele se reconfigure em novas proposições e sentidos, no horizonte de um projeto intersubjetivo, ou seja, o sentido sendo aquilo que sustenta uma compreensão. Se é plausível que compreender é trazer algo em seu próprio horizonte de significações, prendendo algo consigo, então os conteúdos conceituais necessitam de tradutibilidade para tornarem-se próprios, ou seja, “[...] devem ser aceitos como válidos por parte dos participantes da comunicação educativa e têm de satisfazer às condições da racionalidade de muitas vozes, que se dá ao nível da intersubjetividade e ao nível dos conteúdos conceituais (MARQUES, 2006a, p. 124). Assim, receber um patrimônio de modo que sobre ele é possível pensar, sem tomá-lo como algo fixo e acabado, pode inspirar propostas visando a uma educação dialógica. Conclusão. De meu ponto de vista, esse é um horizonte para a emergência do protagonismo escolar, na medida em que o sujeito está autorizado a se manifestar e tem abertura para colocar suas questões e poder experimentar algo como “o milagre do novo, da criação”. A noção de protagonismo significa tomar a tradição em seu horizonte próprio e ressignificá-la, uma vez que é pela perspectiva da recordação de algo herdado pela tradição, que o sujeito institui novos sentidos em seu próprio horizonte histórico. A especificidade da arte permite o protagonismo escolar na medida em que, através da experiência que fizemos com ela, reestruturamos, uma vez mais, nosso mundo.

Palavras-chave: Linguagem. Experiência estética. Aprendizagem. Sentido

**Modalidade do trabalho:** Ensaio teórico

**Evento:** XXI Jornada de Pesquisa

Referências:

GADAMER, Hans-Georg. Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução Flávio Paulo Meurer. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. La educación es educarse. Barcelona: Paidós, 2000b.

\_\_\_\_\_. Hermenêutica da obra de arte. Seleção e tradução Marco Antonio Casanova. São Paulo: Editora WMF; Martins Fontes, 2010.

KAHLMAYER-MERTENS, Roberto S. Heidegger e a educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. (Coleção Pensadores & Educação).

HEIDEGGER, Martin. Que é uma coisa? Doutrina de Kant dos princípios transcendentais. Tradução Carlos Morujão. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1987.

\_\_\_\_\_. A época da imagem do mundo. Tradução Paulo Rudi Schneider. In: SCHNEIDER, Paulo Rudi. O Outro pensar: sobre o que significa pensar? Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. (Coleção filosofia; 17).

MARQUES, Mario Osorio. Educação nas ciências. Interlocução e complementaridade. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002. (Coleção Fronteiras da educação).

\_\_\_\_\_. A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência. 3. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006a. (Coleção Mario Osorio Marques; v. 4).

SAVATER, Fernando. A importância da escolha. Tradução Paulo Anthero Barbosa. 2. ed. São Paulo: Planeta, 2012.