

ARTE, EDUCAÇÃO E TRADUTIBILIDADE NUM HORIZONTE COCRIATIVO: PERSPECTIVA EM VISTAS DO PROTAGONISMO ESCOLAR

Maria Regina Johann

Este texto emerge de uma pesquisa bibliográfica referenciada na hermenêutica filosófica e visa tematizar a razoabilidade de uma educação que considera arte como uma linguagem poética que amplia o acesso à verdade para além da ciência e da natureza. Para tanto, apresenta a arte em sua dimensão ontológica, como uma linguagem estética que permite um encontro autoformativo. Nesse horizonte, a linguagem, a tradição, a experiência, o diálogo e a interpretação são noções fundamentais para pensar a educação escolar tendo em vista uma educação que amplia o horizonte de sentidos dos alunos, na medida em que lhes permite interrogar e revalidar a tradição do mundo humano.

Para dar conta deste tema, inicialmente discorro sobre a crítica de Heidegger sobre a noção de conhecimento moderno como *imagem/representação* e apresento a noção gadameriana de conhecimento como interpretação em um horizonte intersubjetivo, histórico e cocriativo. Nesse sentido, reflito, então, sobre a possibilidade de alargar as noções de conhecimento escolar relacionando a noção heideggeriana do *aprender a aprender* (1987), com a noção gadameriana do *educar é educar-se* (2000b) como uma aposta na educação que visa à autotransformação através da produção de sentidos. Por fim, proponho que 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.

Para que a noção de aprendizagem como uma experiência de acesso à verdade seja reinventada na escola proponho a reflexão sobre a noção de conhecimento como ilustração, imagem ou representação de mundo e, ainda, a superação da visão de que o conhecimento se passa a alguém, mas, antes, que o sujeito o apreende ao mobilizar-se em sua perspectiva.

Heidegger (2005) mostra que a concepção de mundo como imagem produziu nos homens modernos uma relação objetificadora com o conhecimento. Quando o homem se coloca como centro do mundo, e nele se autorrefere como o propositor do mesmo, institui uma visão de mundo como representação e, por meio dela, passa a olhá-lo como uma imagem e uma autocriação. Essa visão de mundo é moderna e, segundo Heidegger (2005), nenhuma

sociedade até então havia se referido ao mundo como os modernos o fizeram. Os homens gregos e medievais estavam enredados no mundo, participando dele em seu fascínio e assombro e, por isso, não podiam colocar a si mesmos a pretensão de controle, posto que algo estava operando sobre sua vida lhe impedindo de compreendê-la plenamente. A visão platônica e cristã foi, por muitos séculos, a orientação sobre as concepções de homem, mundo e conhecimento.

Assim, a visão metafísica funda uma época à medida que lhe dá o fundamento da sua forma essencial e aos fenômenos essenciais da modernidade “[...] correspondem a técnica mecânica, o emprego da ciência matemática, o deslocamento da arte para a estética, o obrar humano concebido e efetuado como cultura e o fenômeno da “desdivinização” [*Entgötterung*] (HEIDEGGER, 2005, p. 191). Contudo, “[...] o vazio surgido é substituído pela pesquisa histórica e psicológica do mito” (Idem). Assim, a morte de Deus, substituída pelo mito, deixou espaço para a ciência se apresentar com força e pretensão de responder cientificamente os mistérios do mundo.

Isso esclarece porque o fenômeno da modernidade é a primazia da ciência. A ciência moderna, como *imagem-de-mundo*, permitiu ao homem a noção de representador e produtor de representações. Agora há, pela primeira vez, algo como uma *posição do homem*, observa Heidegger (2005).

Nesse fenômeno, a concepção de ente é científica e sua essência é a investigação, e, desse modo, o acesso à verdade se dá pelo método científico. O conhecer se instala em si mesmo como um proceder no âmbito do ente, da natureza e da história. A verdade depende, então, do procedimento, ou seja, do método aplicado com rigor e, assim, os fatos devem tornar-se objetivos.

Nesse horizonte, aquilo que se torna representável adquire valor; um objeto vale como verdade; significa afirmar que a verdade assume caráter de representação, de imagem. O homem tem uma imagem de mundo sobre a qual ele pode se referir com objetividade e, com isso, o mundo passa a ser a imagem de um sistema. Assim, “[...] imagem de mundo não quer dizer uma imagem do mundo, mas o mundo entendido como imagem” (HEIDEGGER, 2005, p. 207).¹

¹ Conforme Heidegger (2005), mundo é “[...] a denominação do ente em seu todo. O nome não se reduz ao cosmos, à natureza. A História também pertence ao mundo, entretanto mesmo a natureza e a História e ambas em sua interpenetração recíproca, ocorrente [*unterlaufen*] e exagerada [*überhöhend*], não esgotam o mundo”. Já a palavra imagem “[...] não quer dizer cópia [*Ablatsch*], mas aquilo que soa a partir da expressão:

A partir dessa noção o ente passa a ser procurado como representação, isso nos permite afirmar que o conhecimento passa a ser, para o homem moderno, uma ilustração, uma representação, algo encerrado nele mesmo, autoevidente.

O fato de o mundo tornar-se imagem significa que o ente foi submetido à representação. O mundo dos homens coube em imagem na medida em que ele pode, por meio do fenômeno da ciência moderna, medir e planificar. Certificar o mundo significa, então, definir que o que não cabe como representação não é possível de se absolutizar como verdade. A *mathémata*, ou seja, a matemática como a noção daquilo que verdadeiramente já sabemos de modo antecipado pelo reconhecimento de algo que *já é conforme os números*, entendida de forma estritamente instrumental pelos modernos, desqualificou a arte como uma possibilidade de acesso à verdade.²

O mundo moderno dá a medida do que é verdade, valora o que é objetificável, o que é possível referir-se como ente verídico pela instrumentalização. Nesse contexto, o homem estabelece, ele mesmo, que é parte do mundo e o mundo dele. Toma para si a tarefa de representação do mundo. Na medida em que cria uma imagem do mundo e assume a sua “assinatura”, coloca-se como seu autor: o mundo passa a ser uma criação humana a partir da ciência; um plano sobre o qual o homem passa a operar.

Isso muda 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. Tornou-se sujeito geral e essencial, colocou-se no centro e assumiu a representação do mundo, criando, com isso, a perspectiva do humanismo (HEIDEGGER, 2005).³

O que permite observar que nossa idade é “nova” ou “moderna” não é somente porque se difere de eras anteriores, mas porque ser novo pertence ao mundo que se tornou imagem; isso possibilita aos homens ter controle, não somente da imagem, mas, ainda, de sua posição dentro dela, “[...] de modo que podemos partir do zero e refazer tudo mais uma vez”

estamos por dentro do quadro de algo [*im Bilde sein* = estar ao corrente, estar informado sobre o quadro]. Isso quer dizer a coisa mesma está diante de nós como está para nós junto a ela” (p. 206).

² Fora da noção grega de *mathemata/conhecimento*, a arte ficou também marginalizada, uma vez que sua verdade está relacionada à poesia e, desse modo, não pode ser comprovada cientificamente.

³ Humanismo é explicado por Heidegger como a “[...] interpretação filosófica do homem, que explica e avalia o ente em seu todo a partir do homem e em direção do homem” (2005, p. 208). Na pintura renascentista, por exemplo, temos a representação dos homens no centro da composição, destacando-se no primeiro plano da imagem, e a terceira dimensão dada pela perspectiva é assumida como o modo de criar uma ilusão espacial. O espaço é representado de modo novo, linear e geométrico, por meio da ilusão visual dos planos representados. O quadro recebe a assinatura do artista que assume sua autoria.

(INWOOD, 2002, p. 207), como um experimento. Representar é, portanto, “[...] o pôr diante de si e direcionado a si [...]” (HEIDEGGER, 2005, p. 210).

Mediante esse entendimento de verdade, o homem passa a explicar e avaliar o ente em seu todo, tendo a si próprio como medida. Heidegger (2005) observa que o fato de a sociedade estar firmada em um humanismo pode levar o homem a escorregar em um subjetivismo individualista pelo fato de o homem ter se tornado um *subjectum*, um fundamento, uma base, uma referência. Na perspectiva de mundo como imagem, o “[...] homem postou sua vida enquanto *subjectum* na posição preferencial de centro de referência” (Ibidem, p. 211). Assim, “[...] o processo fundamental da Modernidade é a conquista do mundo como imagem, [...]; a ciência como investigação é uma forma imprescindível desse instalar-se no mundo” (Ibidem, p. 212).

Nesse movimento, de planificação do mundo, o homem põe sua força no cálculo e a planificação torna-se uma qualidade própria, mas, também, ela se torna uma sombra que impede a experiência do conhecimento como desvelamento e interpretação, pois o quantitativo adquire uma *qualidade própria*. O homem moderno concede sua própria determinação e singularidade histórica para aquele *incalculável*. É nesse sentido que a técnica pode dominar o homem, saltando sobre ele e dando-lhe a direção. Por isso a necessidade de tomar a técnica como um elemento de reflexão e não de subsunção visa pensar que ela não se configura somente como instrumento, mas, ainda, como um modo de ser, de configurar mundo.

O conhecimento como representação está referido à técnica, ao procedimento. Por isso, nessa perspectiva, ele já é, está dado e necessita ser descoberto e, como imagem, pode, também, ser ilustrado e passado a alguém. Como verdade já posta, ele não pode depender da interpretação individual, como quem diz: não interprete, calcule! Desse modo, o homem fica impedido da experiência de pôr-se no movimento de conhecer, uma vez que, nessa perspectiva, encontrar o conhecimento depende muito mais do método do que da relação instituída com aquilo que se deseja conhecer.

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 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 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 *planificação* e a noção de homem como *subjectum* instauram um dilema à própria vida dos homens, pois nessa perspectiva os valores convertem-se em objetos em si. A ciência e a técnica passam, então, a influenciar profundamente a visão de mundo da sociedade ocidental e a educação não ficou incólume a isso.

Na modernidade, a razão equiparada ao aparecer da ciência é constitutiva do homem, e conhecer se dá de modo racional a partir de noções metafísicas. O cosmos é racional e o sujeito é a consciência, por isso a ênfase na consciência estética em detrimento da noção ontológica da arte e da experiência estética. Assim, o ordenamento do caos é o ordenamento de sentido já posto (GADAMER, 1999). A natureza se manifesta como interpretação assumindo um caráter metafísico, e torna-se um objeto para o sujeito: a razão é resultado dessa equivalência entre razão e verdade e 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 Heidegger apostou na autenticidade do sujeito e Gadamer 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.

A pergunta pela possibilidade de ensinar algo a alguém levou Heidegger a retomar o conceito grego de “*tá mathémata*”, que não significa a matemática como a ciência calculadora que extrai resultados mensuráveis, mas algo que já sabemos, que diz respeito a tudo que possa ser ensinado. É um modo de aprender e de apropriar-se; *aprender-a-conhecer* aquilo que já se conhece.

As mathematas são as coisas, na medida em que as tomamos no conhecimento, enquanto tomamos conhecimento delas, como aquilo que, verdadeiramente, já sabemos de modo antecipado: o corpo como corporeidade; na planta, a vegetalidade; no animal, a animalidade; na coisa, a coisalidade, etc. (HEIDEGGER, 1987, p. 79).

Já o sentido no qual se dá a aprendizagem diz respeito ao contexto em que se mantém a possibilidade de as coisas se darem em seu ser. Como, todavia, algo nos vem como “próprio”? Parece-nos que, para Heidegger, aprender está referido a dois processos inter-relacionados – o conceitual e o procedimental – em que aprender é operar com um saber. “O aprender é, portanto, um tomar e um apropriar-se, pelo qual o uso se torna objecto de apropriação” (Ibidem, p. 77).

Na medida em que sabemos antecipadamente o que é uma coisa (reconhecemos/mathemata) e, somente nessa condição que nos foi apresentada é que algo nos torna *visível*. Assim 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. Para Heidegger, “[...] na verdade, este ‘tomar conhecimento’ é a essência autêntica do conhecer, a *mathesis*” (Ibidem, p. 79). Em nosso entendimento, esta visão heideggeriana se aproxima ao que Gadamer denomina de *mimeses*, ou seja, a capacidade humana de imitar a ordem cósmica e que se põe como um modo de criar e representar mundos, produzindo verdades além da natureza e da ciência, é o próprio da arte.

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. Nessa perspectiva, “o aprender é também, sempre, um aprender a conhecer. No aprender, há sempre uma direção do aprender, aprender a utilizar, aprender a conhecer” (Ibidem, p. 78).⁴ 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 é um dar, um oferecer:

[...] O verdadeiro aprender está, pela primeira vez, onde o tomar aquilo que já se tem é um *dar a si mesmo* e é experimentado enquanto tal. Por isso, ensinar não significa senão deixar os outros aprender, quer dizer, um conduzir mútuo até à aprendizagem. [...] O verdadeiro professor diferencia-se do aluno somente porque pode aprender melhor e quer aprender mais autenticamente. Em todo o ensinar é o professor quem mais aprende (HEIDEGGER, 1987, p. 79-80).

Nessa direção, ensinar é reconstruir aprendizagens e permitir que o sujeito realize sua singularidade, encontre sentidos para seu viver autêntico, uma ação contra a impessoalidade,

⁴ Heidegger está exemplificando, a partir da espingarda, o que entende por aprender, pois, além de conhecer conceitualmente sobre a espingarda, é preciso também lidar com ela para entendê-la em seu uso. Conhecer a espingarda não dispensa a experiência com a espingarda. Nesta lógica, todas as disciplinas seriam *teórico-práticas*.

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 aprender⁵, no entanto, “[...] constantemente, perguntamos somente a *mesma* evidente *inutilidade*, de um ponto de vista utilitário: que é uma coisa, que é um utensílio, que é o homem, que é a obra de arte, que é o Estado, que é o mundo” (Ibidem, p. 80).

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.

Assim, 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. Heidegger chama de sentido “[...] o que orienta o horizonte de realização de um indivíduo, na medida em que esse revela uma perspectiva própria a sua existência por meio da qual construirá seu acesso à aprendizagem” (Apud KAHLMEYER-MERTENS, 2008, p. 39).

Essa ênfase no sujeito e na produção própria de sentidos, porém, não significa uma educação centrada na individualidade do aluno, tampouco na autonomia do professor.⁶ Senão, que o professor e o aluno tomam para si a decisão e a ação de aprender/ensinar sabendo dos riscos desse investimento. De nosso ponto de vista, é nesse horizonte que Heidegger toma o ensinar como um *deixar aprender*, algo que não pode ser confundido com o abandono/omissão nem mesmo com a passividade. 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).

⁵ A noção de *livre* não está sendo aqui referida no sentido político.

⁶ Liberdade e autonomia não têm aqui um sentido político; também não estão referidas à noção de espontaneísmo, mas a um assumir-se no processo do educar (-se).

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 tónus afetivo e pedagógico, elemento básico para uma educação que visa à singularidade em detrimento de uma perspectiva impessoal: ele “[...] expressa um traço essencial à existência, na medida em que o *ser-aí* se empenha a cada instante em cuidar de si mesmo, em um processo de apropriação de si próprio apontando o modo de ser do indivíduo, mediante o esforço constante de compreensão de seu ser e do ser das coisas em geral” (Idem, p. 27).⁷

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 hermenauta 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

⁷ Já Gadamer, aposta nos acordos de linguagem, no colocar-se em um horizonte interrogativo em que a compreensão é uma tarefa que se efetiva pela palavra mobilizada pelo sujeito em direção a algo.

professores precisam decidir juntos acerca de algo e assumir os riscos desse investimento 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*:

[...] o domínio de seu específico campo e processo de trabalho, passo a passo e a qualquer momento, 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 hermenêuta 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. Traduzir aqui significa realizar uma inversão do plano da idealidade do conhecimento abstrato para o terreno em que firme os pés as práticas cotidianas e concretas dos sujeitos/atores em presença. Nesta tradução pedagógica dos conceitos e valores, importa integrem-se os respectivos conteúdos na racionalidade prática embasada na linguagem cotidiana, de forma que a compreensão e o consenso não sejam conduzidos de fora, mas validados pelos participantes da comunicação educativa, satisfeitas as condições do entendimento compartilhado, em que o ensino começa quando professores e alunos redefinem juntos suas aprendizagens (Ibidem, p. 119-120).

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. A linguagem é o âmbito sobre o qual a compreensão acontece e compreender é entrar em ação, mobilizando um patrimônio, capacidades cognitivas, habilidades, fantasias, objetivos e desejos articulados em sentidos, visando a tornar algo próprio. 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 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. A imagem é, assim, criadora do pensamento. Faz-nos ela mergulhar na profundidade das coisas que nos leva a descobrir no interior delas mesmas, lá onde estão as fontes que a imaginação liberta de tudo o que é convencional e superficial, mera aderência fatual (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. Ou seja, ela precisa ser realizada, produzida pelo *Wissen* do artista⁸. 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:

⁸ *Wisen* significa o saber de artista, aquilo que se sabe e se mobiliza na criação (HEIDEGGER, 1990).

Na tradução hermenêutica dos conceitos, importa integrem-se os conhecimentos técnico-científicos na racionalidade prática do mundo da vida embasado na linguagem cotidiana, em que a compreensão, o entendimento e o consenso não podem ser conduzidos de fora nem induzidos pela artificialidade tecnológica, porque 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. Do nosso 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. Na medida em que a criação acede com a linguagem (pensamento/palavra), ela se reconfigura e, desse modo, se recolocam os sentidos e os esforços de fazer-se compreensão. Algo se constitui como sentido e torna-se parte do sujeito, modificando-o.

Destacamos, então, que na experiência/jogo da arte não tem sujeito epistêmico universal; quem faz a experiência é sempre um indivíduo que mobiliza algo próprio. Por isso, não é possível isolar ou neutralizar a ação/procedimento ao modo como pretende a visão hegemônica da ciência moderna. Nesta relação, como jogo, o que pode se dar é sempre um vir-a-ser e, desse modo, a previsibilidade do procedimento não encontra acolhida. Essa forma de opor a arte em relação à ciência nos permite pensar sobre a planificação do conhecimento e, dessa maneira, de seu possível estreitamento em relação à ciência como método. Isso diz respeito ao risco de *esquecimento do ser*, pois, quando a filosofia das ciências põe todo seu empenho em promover a atividade científica na era da técnica, corremos o risco de esquecer que isso é uma proposição e que pode empobrecer nossa relação com as outras dimensões de conhecimento do mundo humano. Desta forma, a escola empobrece o repertório do aluno, uma vez que limita suas experiências de conhecimento e formação, ou seja, restringe possibilidades compreensivas e cocriativas.

Isso nos permite retomar a noção hermenêutica de que a compreensão é o dado existencial fundamental; algo como a luz que os homens dispõem para seu viver. Essa dimensão põe à educação a experiência da aprendizagem como uma recordação da tradição,

que, ao ser ressignificada nas intersubjetividades dialógicas, autoriza a instituição de novos sentidos e acordos em vistas do bem comum.

Bibliografia:

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. *Ser e tempo II*. Tradução Márcia Sá Cavalcanti. Petrópolis; RJ: Vozes, 1989a.

_____. *A origem da obra de arte*. Tradução Maria da Conceição Costa. Tijuca; RJ: Edições 70, 1990.

_____. *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).

INWOOD, Michael. *Dicionário Heidegger*. Tradução Luisa Buarque de Holanda. Revisão técnica Márcia Sá Cavalcante Schuback. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2002.

MARQUES, Mario Osorio. *Educação nas ciências. Interlocação 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.