



Revista Brasileira de Ciências do Esporte

ISSN: 0101-3289

rbceonline@gmail.com

Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte  
Brasil

Gil Eusse, Karen Lorena; Bracht, Valter; Quintão de Almeida, Felipe

A prática pedagógica como obra de arte: aproximações à estética do professor-artista

Revista Brasileira de Ciências do Esporte, vol. 38, núm. 1, enero-marzo, 2016, pp. 11-17

Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

Curitiba, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=401344482003>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



ARTIGO ORIGINAL

## A prática pedagógica como obra de arte: aproximações à estética do professor-artista<sup>☆</sup>

Karen Lorena Gil Eusse<sup>a,\*</sup>, Valter Bracht<sup>a,b</sup> e Felipe Quintão de Almeida<sup>a,b</sup>

<sup>a</sup> Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil

<sup>b</sup> Departamento de Ginástica, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil

Recebido em 1 de julho de 2015; aceito em 1 de dezembro de 2015

Disponível na Internet em 25 de janeiro de 2016

**PALAVRAS-CHAVE**  
Educação física;  
Prática pedagógica;  
Professor-artista;  
Ensino

**Resumo** A partir de uma análise teórico-conceitual da obra de Hans-Georg Gadamer, este estudo proporciona um diálogo entre a arte, a educação e a educação física. Na procura por abrir um caminho opcional ao dominante, oferecido pela racionalidade técnico-instrumental, discute a ideia do professor-artista. Apresenta as reflexões sobre a obra de arte nos textos do filósofo alemão, situa-as nos três grandes momentos da estrutura de uma prática pedagógica: planejamento, execução e avaliação. As considerações finais anunciam algumas limitações da proposta apresentada.

© 2015 Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Publicado por Elsevier Editora Ltda. Todos os direitos reservados.

**KEYWORDS**  
Physical education;  
Teaching practice;  
Teacher-artist;  
Teaching

**Pedagogical practice as work of art: approaches to teacher-artist aesthetic**

**Abstract** This study provides a dialogue between art, education and physical education from a theoretical and conceptual analysis of Hans-Georg Gadamer's work. Toward discussing the possibility of a teacher-artist, it searches an alternative way to the "dominant" one offered by technical-instrumental rationality to discuss. The analysis of the work of art in the German Philosopher's texts is presented placing them in the three most important moments of the structure of a pedagogical practice: planning, implementation and evaluation. Some limitations of the proposal are announced in the final considerations.

© 2015 Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Published by Elsevier Editora Ltda. All rights reserved.

<sup>☆</sup> O presente trabalho é produto de uma dissertação de mestrado (Eusse, 2015).

\* Autor para correspondência.

E-mail: [kalogil@yahoo.es](mailto:kalogil@yahoo.es) (K. Lorena Gil Eusse).

## PALABRAS CLAVE

Educación física;  
Práctica pedagógica;  
Profesor-artista;  
Enseñanza

## La práctica pedagógica como obra de arte: aproximaciones a la estética del profesor-artista

**Resumen:** A partir de un análisis teórico-conceptual de la obra de Hans-Georg Gadamer, este estudio proporciona un diálogo entre el arte, la educación y la educación física. En la búsqueda por abrir un camino alternativo al «dominante», ofrecido por la racionalidad técnico-instrumental, trata de la idea del profesor-artista. Muestra las reflexiones sobre la obra de arte en los textos del filósofo alemán y los sitúa en los tres grandes momentos de la estructura de una práctica pedagógica: planificación, ejecución y evaluación. Las consideraciones finales presentan algunas limitaciones de la propuesta.

© 2015 Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Publicado por Elsevier Editora Ltda. Todos los derechos reservados.

## Introdução

Várias críticas foram produzidas ao que se costuma chamar de racionalidade técnico-instrumental. [Schön \(2000\)](#), por exemplo, define a racionalidade técnica como uma relação objetivista que estabelece o profissional com a realidade que ele conhece, segue a ideia de que todo conhecimento profissional se baseia em um alicerce de fatos, em que os fatos são o que são, firmes, imutáveis, e os desacordos são solucionáveis e os toma-os como referência. De forma geral, o profissional que opera sob essa perspectiva 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).

Para [Tardif \(2002\)](#), a racionalidade instrumental em educação exige da pedagogia se concentrar em seguir as exigências que demanda a ciência moderna. Esse movimento ocorre, talvez, na procura por ganhar legitimidade 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. Essa forma de proceder objetivadora não consegue reconhecer a alteridade e “na prática educativa, quando se antecipa à pretensão do outro, [apenas] 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).

As limitações atribuídas 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”<sup>1</sup> ([Caparroz, 2005](#)) endereçaram ao esporte e ao tecnicismo que orientava seu ensino, então baseado numa racionalidade meio-fim que preconizava mais o desempenho técnico e tático e a aptidão física dos alunos. Mais recentemente, essa crítica também foi importante para se repensarem os modelos de formação inicial e continuada do campo, nos quais 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 presentes na teorização da educação física ([Bracht et al., 2007](#)) para se contrapor aos limites da racionalidade técnica no ensino da disciplina.

Considerando essa crítica à racionalidade técnico-instrumental em educação e suas repercussões na educação física, pensamos na ideia do professor-artista como opção ao predomínio daquela racionalidade no ensino. Para tanto, analisamos os três grandes momentos da estrutura de uma prática pedagógica, ou seja, o planejamento, a execução e a avaliação, à luz das reflexões sobre a obra de arte contidas na filosofia de Hans George Gadamer. As considerações finais anunciam algumas limitações da proposta apresentada.

## Gadamer e a prática do professor-artista

Iniciemos com o momento do planejamento. [González e Fensterseifer \(2006\)](#) refere-se à aula como “acontecimento” e aponta a importância do planejamento para a aula de educação física, mas reconhece que ela é um fenômeno vivo, capaz de nos surpreender. Isso significa que o planejamento de uma aula não pode ser um momento unicamente racional, instrumental, porque, como diz [Tardif \(2002](#), p. 103),

<sup>1</sup> Movimento que propõe um redimensionamento da tradição esportivista da educação física e faz um reconhecimento de uma educação física crítica, afeita às demandas educacionais, com uma prática engajada e de um componente curricular comprometido com um modelo específico de homem e sociedade ([Machado, 2012](#)).

[...] 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.

No planejamento, a ação estritamente racionalizada, indiferente à "vivência" ou à experiência, pode se tornar um processo mecanicamente perigoso porque, ao se ter uma forma de agir estandardizada, o ser deixa, simplesmente, de pensar. Para [Gadamer \(2011, p. 26\)](#),<sup>2</sup> "[...] 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". O professor, quando planeja, cria, toma decisões e improvisa, em uma constante articulação entre o saber teórico, científico e formal, pertencentes à esfera profissional. Além desses, orienta-se por saberes da esfera pessoal, referente aos seus sentires e à sua experiência prática. Segundo [Lovisolo \(1993\)](#), referindo-se ao bricoleur, por vezes denominamos essa competência de combinar recursos diversos de arte.<sup>3</sup> Isso indica que, na atividade desse bricoleur, seu gênio, instinto, sua percepção são fundamentais.<sup>4</sup> A chave de sua atuação é a mediação entre racionalidades, entre saberes. 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 se acumula por quem vive; abarca a esfera profissional, mas, da mesma maneira, toda a existência privada e pessoal. "É certo que tal saber é 'subjetivo', 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 criação do professor-artista (da prática pedagógica como uma obra de arte) é um fenômeno vital, por isso exige dele 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,<sup>5</sup> pensamos que, no planejamento, na criação,

<sup>2</sup> [Gadamer \(2011\)](#), no livro *O caráter oculto da saúde*, oferece a possibilidade de visualizar a saúde em relação à arte; refere-se à intervenção do médico, fala de uma arte médica, em que a saúde se converte em uma esfera que tem condições de possibilidade de relativizar o total domínio do conhecimento científico na medida em que integra aspectos da experiência e costumes do ser.

<sup>3</sup> Aliás, ele próprio caracterizou a intervenção que faz o professor de educação física, a partir dessa especificidade, como a arte da mediação.

<sup>4</sup> O conhecimento técnico em relação à criação da obra de arte é fundamental. É inegável que o artista precisa do domínio técnico para poder dar vida à sua obra e, por isso, é ciente desse conhecimento e da própria criação. O mesmo, obviamente, serve para o caso da prática pedagógica do professor-artista. A crítica à racionalidade técnica em educação não pressupõe seu abandono, mas promover sua mediação com outras dimensões do saber.

<sup>5</sup> A "arte vivencial" é um tipo de arte mencionada na obra de [Gadamer \(1993\)](#), como aquela que expressa uma vivência e surge dela; é a arte que está determinada por uma vivência estética. Essa criação nasce, precisamente, a partir da abertura para viver esteticamente um espaço. "Algo se converte em uma vivência

o professor-artista precisaria "percorrer um território",<sup>6</sup> aventurar-se, arriscar-se a quebrar as próprias resistências, atrever-se a habitar o mundo no seu "estar aí"<sup>7</sup> para conseguir criar o novo ou transformar o já existente, porque no viver está a luz que permite projetar sua obra.

Nessa criação a partir da abertura à vivência estética, ele, o professor-artista, não representa uma forma na sua prática, não planeja sua obra a partir da cópia de estruturas já estipuladas ou guias. Ao contrário, reconhece que o espaço da aula será sempre diferente. Em última instância, conforme disse [González e Fensterseifer \(2006, p. 6\)](#), "[...] ela não é uma etapa de uma 'linha de montagem', mas parte de um processo que envolve sujeitos".

Mas cabe aclarar que a criação valoriza as formas tradicionais. Diz [Gadamer \(1985, p. 20\)](#) que "nenhum artista de hoje, sem a intimidade com a linguagem da tradição, poderia ter desenvolvido as próprias audácia 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](#)). É possível planejar/criar uma prática como obra de arte a partir de vivências e numa constante conversa com a tradição, senti-la presente e construí-la como passado de um futuro próximo.

Já para o momento da execução da prática pedagógica, poderíamos dizer que, diferentemente do trabalho 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, à semelhança da obra de arte, não gera um produto que se dispõe a outros para seu uso;<sup>8</sup>

enquanto que 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, devemos apontar que nem toda vivência é transformada em arte. [Gadamer \(1993\)](#) resgata as limitações de um pensamento reducionista da arte viva- cial que pensa a criação da obra como uma tradução de fatos, como manifestações geniais "com a seguridade de um sonâmbulo" que deve se converter em vivência para quem a experimenta também.

<sup>6</sup> Expressão que se refere à aventura inscrita ao conceito de experiência ([Flickinger, 2014, p. 48](#)).

<sup>7</sup> [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 inteira receptividade.

<sup>8</sup> Isso distingue a arte "[...] 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 substituibilidade 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](#)).

não se cria uma matéria física palpável e observável com a qual se pode verificar o conhecimento ou o talento.<sup>9</sup> A obra do professor-artista, 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. É por isso que podemos dizer que, também semelhante à arte, a *forma-ação* significa um “acréscimo do ser” (Gadamer, 1985, p. 55).

Cabe, neste momento, abrir um parêntese para aclarar os neologismos *form-ação* e *trans-form-ação*.<sup>10</sup> Eles se referem à forma em relação à obra de arte (criar – dar forma). *Form-ação* é desenvolvida, neste texto, como a ação-movimento constante de amassar. 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 nossas 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

De um lugar, por meio do qual

Possa em tua direção despertar,

O claro

Círio da fome na boca.

Dito exatamente como precisávamos 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 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. Nossa *nome* vai sendo a representação de um ser só no caminhar, ele vai tendo uma forma a partir da experiência.

Desse modo, fechando já o parêntese, trata-se aqui de pensar a *form-ação* como um exercício estético de criação de si; é a ação de finalização da obra ou, em outras palavras, o diálogo entre o aluno e a prática pedagógica como obra de arte. Nesse contexto, já comentamos que a própria obra é inacabada, pois não se basta e termina só com o contato de quem a lê; é um “construto” do espectador (ou do aluno):

<sup>9</sup> Para Gadamer, a obra não se finaliza no produto do artista. Ela se “finaliza” no estabelecimento do diálogo entre o espectador e a obra. Esse momento de “finalização” não coincide com a obra pronta, já feita, mas é fruto do próprio espectador no seu contato com ela. Desse modo, finalizar não é fechar, terminar, mas, ao contrário, refere-se a uma abertura.

<sup>10</sup> Toda *form-ação* pressupõe uma *trans-form-ação*.

“[...] o ser da obra de arte é um jogo que só se cumpre na sua recepção pelo espectador” (Gadamer, 1993, p. 216). No caso da 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).

No exercício da *form-ação*, o professor-artista cumpre uma função vital, mas “modesta”, de acompanhamento ou indicação. Gadamer (2000) explana essa ideia da formação como uma questão de si, a partir de um episódio de vida. Ele conta que leu o livro *Europa and Asien*, de Theodor Lessing,<sup>11</sup> que alguém lhe “recomendara”. 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 que formamos a nós mesmos. A partir da disposição à palavra de outro, abrimos um universo com nossos próprios olhos. Desse modo, diz Gadamer (2000) que, no exercício do diálogo, no esforço pelo entendimento do que o outro tem a nos dizer, é que se dá “naturalmente” um processo de educação. Formamo-nos na abertura à conversação. Concebida a partir desses pressupostos, uma *didática da possibilidade* (Betti, 2007, p. 215-216) não poderia mais ser vista como intervenção, “[...] palavra que denota intenção autoritária, mas *inter-locução* (diálogo), *inter-interpretação* (o que está ‘entre’)'”.<sup>12</sup>

Portanto, esse “modesto” acompanhamento do professor na *form-ação* é um exercício do diálogo. A partir da 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.

No caminho da *form-ação*, o professor-artista convive com alunos “rebeldes”;<sup>13</sup> ele, sua obra, possibilita que se *trans-formem* 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 falta (reconhecem o outro, valorizam sua presença). Os alunos “rebeldes” se abrem e preparam, sentem as necessidades da sua existência e as

<sup>11</sup> Filósofo judeu nascido na Alemanha (1872-1933).

<sup>12</sup> Betti (2007) continua e diz que o professor, além de apresentar “possibilidades”, auxilia os alunos na trama de relações interpretantes estabelecidas por eles, sugerindo-lhes, conforme o efeito que se busca (estético, ético ou lógico), interpretações que possam ser incorporadas ao fluxo de signos. Isso confere ao aluno, e ao seu repertório de experiências, outro protagonismo no processo de ensino-aprendizagem.

<sup>13</sup> A ideia do aluno “rebelde” é tomada de Gadamer (2011), que 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.

identificam e comunicam. 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). Essa atitude reflexiva, por sua vez, é um dos elementos que podem desenvolver a 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, que mais bem se presta para ser lida e recriada. A prática pedagógica como obra de arte, como diálogo, possibilita a *form-ação* do aluno “rebelde” crítico. Como diz Flickinger (2014), a estrutura reflexiva intrínseca a um diálogo verdadeiro e aberto é o que possibilita o olhar crítico, capaz de colocar continuamente em xeque os preconceitos e as convicções.

O diálogo é, também, um encontro de horizontes em que cada participante traz consigo o seu. Completa Flickinger (2014, p. 17) que Gadamer usa esse discurso dos saberes prévios como possibilidade de autorreconhecimento. É uma ideia inspirada na forma em que Sócrates ajudava 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).

Dessa maneira, 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; referimo-nos à relação entre *pergunta/resposta*. Essa estrutura representa a base do diálogo numa experiência artística; quando algo nos inquieta, perguntas surgem. Assim sendo, se um dos interlocutores na prática pedagógica como obra de arte 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. Não deve ser tratada como absurda ou desnecessária, porque é representação de uma mobilização pessoal, própria.<sup>14</sup>

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:

<sup>14</sup> Apesar disso, declara Flickinger (2014, p. 75) que não se pode cair em exageros e valorar e tentar extraír 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”.

Quando um texto ou um discurso transmitido se converte em objeto da interpretação,<sup>15</sup> 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.

[...] 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).

Finalmente o momento da avaliação. Ressaltando a importância da linguagem em relação ao diálogo, Flickinger (2014, p. 79-80) aponta um problema evidente nas competências da linguagem na formação dos sistemas escolares atuais. Cita uma experiência ocasional 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

<sup>15</sup> 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. Nossa 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.

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 relembrar e recuperar essa função negligenciada na práxis educativa.

Berticelli (2004, p. 298) afirma, 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'. '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 é o caso de dominar alguma fórmula nem de representar ou reproduzir fielmente um modelo. A compreensão da obra de arte e, por isso, ao mesmo tempo, da práxis pedagógica como obra de arte, não tem como ser medida ou avaliada com métodos estandardizados, 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 práxis pedagógica do professor-artista não é exclusivamente 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). Daí o empobrecimento das experiências avaliativas que buscam "formatar" a práxis pedagógica dessa maneira, tornam o ato educativo totalmente planejável e seu resultado mensurável (Bracht, 2012). As experiências avaliativas, ao contrário, deveriam ser entendidas não somente como lócus de manipulação e controle, mas como um espaço de participação e de abertura (Almeida e Fensterseifer, 2011).

Mas há também uma "medida" que as "coisas" carregam e que são exclusivas e particulares e, portanto, não podem ser medidas apenas objetivamente. Ao pensar na *form-ação*, 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".<sup>16</sup> A linguagem sensível configuraria, assim, possibilidades de outro arranjo para o conhecimento, expresso na dimensão estética. O professor-artista, portanto, 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).

## Considerações finais

Vale a pena expor duas limitações (existem outras mais) sobre a ideia do professor-artista. Aliás, essas limitações não são fruto apenas do caráter "aproximativo" ou mesmo inicial de nossas reflexões, mas, também, das diferenças e contradições entre os princípios que orientam a ideia da práxis pedagógica como obra de arte e a atual configuração da escola e da práxis pedagógica que nela acontece.

Uma primeira dessas limitações tem a ver com o tema do outro, do espectador, do aluno, por um lado, porque o atual cenário escolar limita as possibilidades do encontro, da proximidade e do diálogo, que é a característica fundamental da obra de arte; por outro lado, cabe lembrar que o professor-artista cria a práxis pedagógica como obra de arte, que se traduz na *form-ação*, mas que só pode ser possível na abertura e disposição do aluno-spectador, 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". 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, na qual cada parte traz o seu, ainda que seja para mudar, 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 dessa análise, não se apresentará o diálogo que é quem *trans-forma*; como consequência, não haverá uma práxis pedagógica como obra de arte.

Uma segunda limitação se refere à criação da obra por parte do professor-artista. No caminho de construção, a obra é criada por um artista que se inspira livremente. O artista não pode criar, única e exclusivamente, por encargo; nele não prima a praticidade, porque fugiria do ato mesmo da criação e da expressão da visão estética para entrar em uma lógica do fazer mercantilista. Reconhecemos que essas são condições muito difíceis de ser pensadas na criação de uma

<sup>16</sup> 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. Com o predomínio da racionalidade técnica em educação, não há espaço para esse *corpo vivo sensível* se manifestar. Em seu lugar, o *corpo-máquina* ou *corpo-físico* (*Körper*) orienta as ações do professor-técnico, em vez do professor-artista. Isso é pleno de consequências para o modo de conduzir a avaliação (mas, também, o planejamento e sua execução) nas aulas de educação física.

prática pedagógica que se desenvolve numa escola como a que se nos apresenta atualmente. O “sistema” impõe fortes restrições aos “criadores” e reduz a um mínimo as pretensões de ser um indivíduo sem dependências no mundo artístico. A escola, como disse Bracht (2012, p. 46), “[...] solicita uma sistematização das experiências (e um controle, inclusive via avaliação) que pode contradizer ou se contrapor à imprevisibilidade, à fluidez, à incomensurabilidade das experiências estéticas”. Apesar disso, 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. Conciliar o dever ser na educação com o devir criativo do professor-artista é desafiador para uma prática pedagógica como obra de arte.

## Financiamento

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

## Conflitos de interesse

Os autores declaram não haver conflitos de interesse.

## Referências

- Almeida L, Fensterseifer PE. *O lugar da experiência na educação física*. *Movimento* 2011;17(4):247–63.
- Berticelli I. *A origem normativa da prática educacional na linguagem*. Unijuí: Unijuí; 2004.
- Betti ICR, Betti M. *Novas perspectivas na formação profissional em educação física*. *Motriz* 1996;2(1):10–5.
- Betti M. *Educação física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica*. *Revista da Educação Física* 2007;18:207–17.
- Bracht V. *Pesquisa em ação: educação física na escola*. Unijuí: Ijuí; 2007.
- Bracht V. *A educação física brasileira e a crise da década de 1980: entre a solidez e a liquidez*. In: Medina JPS (Org.). *A educação física cuida do corpo, e “mente”*. Campinas: Papirus; 2010. p. 99-116.
- Bracht V. *Corpo, movimento, conhecimento, educação e Educação Física: uma exploração filosófica*. 2012. Relatório de pesquisa [Pós-Doutorado em Educação] - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina; 2012.
- Caparroz FE. *Entre a educação física na escola e a educação da escola*. Autores Associados: Campinas; 2005.
- Eusse KLG. *A prática pedagógica como obra de arte: Gadamer e a estética do professor-artista*. 2015. Dissertação [Mestrado em Educação Física] - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito-Santo; 2015.
- Flickinger H. *Gadamer e a educação. Autêntica*. Belo Horizonte; 2014.
- Gadamer H. *A atualidade do belo: a arte como jogo símbolo e festa*. *Tempo Brasileiro*: Rio de Janeiro; 1985.
- Gadamer H. *Verdade e método I: fundamentos de uma hermenêutica filosófica*. Ediciones Sigueme: Salamanca; 1993.
- Gadamer H. *La educación es educarse*. Paidós: Barcelona; 2000.
- Gadamer H. *Hermenêutica da obra de arte*. Martins Fontes: São Paulo; 2010.
- Gadamer H. *O caráter oculto da saúde*. Vozes: Petrópolis; 2011.
- Gonzalez FJ, Fensterseifer PE. *Educação física e cultura escolar: critérios para identificação do abandono do trabalho docente*. In: Congresso Sul-brasileiro de Ciências do Esporte, 2006, Santa Maria. Anais... Santa Maria, 2006.
- Hermann N. *Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética*. Unijuí: Ijuí; 2010.
- Lawn C. *Compreender Gadamer*. Vozes: Petrópolis; 2010.
- Lovisolo H. *Educação física como arte da mediação*. *Contexto e Educação* 1993;1(29):26–59.
- Machado TS. *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; 2012.
- Schön DA. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed: Porto Alegre; 2000.
- Tardif M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes; 2002.