

**O LÓCUS DA EXPERIÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DA POÉTICA DOCENTE NO
ENSINO DE ARTE**

MARIA BRÍGIDA VALENTIM PORTELA

**O LÓCUS DA EXPERIÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DA POÉTICA DOCENTE NO
ENSINO DE ARTE**

MARIA BRÍGIDA VALENTIM PORTELA

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação- Área de Concentração: Instituição Educacional e Formação do Educador. Linha de Pesquisa: Instituição Educacional: Gestão e Organização.

Orientador: Prof. Dr. Genivaldo de Souza Santos.

370
P843L

Portela, Maria Brígida Valentim
O Lócus da experiência na construção da
poética docente no ensino da arte / Maria Brígida
Valentim Portela. – Presidente Prudente, 2014.
116f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) -
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste,
Presidente Prudente, SP, 2014.

Bibliografia.

Orientador: Genivaldo de Souza Santos

1. Ética. 2. Ensino de Arte. 3. Professor
formação. I. Título.

MARIA BRÍGIDA VALENTIM PORTELA

**O LÓCUS DA EXPERIÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DA POÉTICA DOCENTE NO
ENSINO DE ARTE.**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre- Área de Concentração: Educação.

Presidente Prudente, 18 de dezembro de 2014.

BANCA EXAMINADORA

Orientador Prof. Dr. Genivaldo de Souza Santos
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente - SP

Prof. Dr. Alonso Bezerra De Carvalho
Universidade Estadual Paulista- UNESP
Marília - SP

Prof.^a. Dr.^a Maria de Fátima Salum Moreira
Universidade do Oeste Paulista - Unoeste
Presidente Prudente - SP

DEDICATÓRIA

Aos

Meus pais,

Que sempre souberam dar valor à educação,
à formação dos filhos.

Meu companheiro de vida, Paulo,
pelo incentivo e apoio.

Ao

Rodrigo, Ana Paula, Joana e Jorge.

AGRADECIMENTOS

Nesta caminhada, que significa a realização de um sonho e de muitas experiências, gostaria de agradecer a todos que de alguma forma colaboraram para a realização deste trabalho, em especial:

Meu orientador Prof. Dr. Genivaldo de Souza Santos, pessoa que a vida se encarregou de me apresentar e que aprendi a admirar pelos seus pensamentos, pela coragem, pela determinação, pela inteligência, pelo amor ao conhecimento, pela postura ética e dedicação ao trabalho. Agradeço por sua paciência, pelo investimento e confiança depositados em mim, encorajando-me sempre. Marcamos nosso elo de afinidade ao longo do trabalho e atingimos novos horizontes neste estudo sobre as marcas que a educação deixa na vida das pessoas. Suas orientações possibilitaram realizar esta reflexão com profundidade, fazendo-me entender os conceitos educacionais e estéticos da contemporaneidade; mas ajudou, sobretudo, a olhar profundamente para os sujeitos com os quais convivo diariamente.

Ao Prof. Dr. Sérgio Fabiano Annibal, primeiro orientador neste trabalho, pela consideração, encontros, ideias, contribuições e trocas realizadas ao longo dos estudos realizados e principalmente por sua amizade.

Aos colegas do programa de Mestrado, pelo companheirismo que marcou nossos encontros, pelas descobertas realizadas e pela relação de amizade que se firmou entre nós.

Aos professores do programa de Mestrado em Educação, aos funcionários que tão gentilmente nos acolhem neste espaço.

Às professoras e amigas: Ana Luiza B. Guimarães, Flávia Murbach, Rosemary Nicácio, Maisa Kamegawa Borázio e Maria Amélia Artigas dos Santos pelas trocas, partilha de saberes e pensamentos compartilhados ao longo das experiências vivenciadas nas escolas públicas, na Diretoria de Ensino de Assis e nas idas e vindas à Faculdade de Ourinhos.

Ao meu companheiro de vida, Paulo, que suportou as tensões vivenciadas neste período e, sobretudo, pela parceria nas viagens. Agradeço o suporte familiar proporcionado na minha ausência, o que fortalece a nossa relação.

Aos meus filhos que colaboraram nesta pesquisa não somente abrindo mão da minha presença nas suas necessidades diárias, mas compartilhando ideias e reflexões sobre a temática.

À Elizabeth Tomazelli Mazzo, minha colaboradora, que se manteve fiel ao compromisso, oferecendo suporte para que eu pudesse me ausentar o tempo necessário.

Aos meus alunos e alunas das Faculdades Integradas de Ourinhos, com os quais partilho minhas descobertas e estudos, sendo meus parceiros na busca de uma educação mais justa e igualitária.

*“Cada ser humano tem suas características peculiares,
um jeito de se manifestar, algo que lhe é próprio,
possui sua identidade.
Existem diversas formas de identificar a pessoa.
Filosoficamente, como um ser racional;
psicologicamente, composto de emoções, sentimentos, vontades;
teologicamente, de corpo e alma, um ente espiritual.
Identificar um ser não é tarefa fácil;
é complexa”.*

(BERTAN, 2012, p.32)

RESUMO

O LÓCUS DA EXPERIÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DA POÉTICA DOCENTE NO ENSINO DE ARTE.

O presente trabalho, vinculado à linha de pesquisa *Instituição Educacional: Organização e Gestão* tem por objetivo investigar como a *experiência* impacta na poética docente e como esta contribui para as práticas educativas no ensino de Arte na contemporaneidade. Especificamente, busca problematizar o lugar da *experiência* na história do ensino de Arte no Brasil, compreender o sentido de experiência nas tradições da filosofia da Educação e na formação estética dos sujeitos, bem como analisar de que maneira a experiência contribui para a construção da poética docente em Arte, que pede um *olhar atento*, uma disposição para o novo, um (re) desenhar constante de si mesmo. Trata-se de um estudo exploratório, descritivo e analítico, pautado pela abordagem qualitativa, que melhor atende aos objetivos da pesquisa, pois tal abordagem requer do pesquisador a adoção de uma postura hermenêutica. Neste sentido, o movimento de investigação é constante entre as partes e o todo, em que não há um ponto absoluto de partida ou de chegada. Para elencar conceitos, explicações, justificativas e análises, o amparo se dá na pesquisa bibliográfica de autores que versam sobre a temática, dentre eles Barbosa (2006, 2008, 2010 e 2011 2012), Ranciére (2002), Aguirre (2009), Pagni (2010), Larrosa (2014) e Masschelein (2008), dentre outros. Com este trabalho, evidenciam-se questões que contribuem para a pesquisa acadêmica sobre o ensino de arte e para a compreensão do *lócus* da experiência neste ensino, como uma construção histórica, social e dinâmica, na qual a escola está inserida. Não há como refletir sobre experiência e poética docente, principalmente, em se tratando de projetos educacionais, sem conhecer as suas particularidades.

Palavras-chave: Ética. Ensino de Arte. Experiência. Poética Docente. Currículo.

ABSTRACT

The locus of experience in the construction of poetic faculty in the teaching of art.

The present research, linked to research online Educational Institution: Organization and Management, aims to investigate how the experience impacts the poetic teaching and how this contributes to the educational practices in the teaching of Art in contemporary society. Specifically, raises questions about the place of experience in the history of Art education in Brazil, to make sense of experience in the traditions of the philosophy of a esthetic education and training of the subjects, as well as to analyze how the experience contributes to the construction of the teaching poetic in art, which demands a watchful eye (emphasis added), a provision for the new one (re) designing steady himself. This is an exploratory, descriptive study, guided by qualitative analytical approach that best meets the objectives of the research, since such an approach requires the researcher to adopt a hermeneutic stance. In this sense, research is constant movement between the parts and the whole, in which there is no absolute point of departure or arrival. Thus, to outline concepts, explanations, justifications and analysis, the shelter takes in the literature of authors who deal with the issue, including Barbosa (2006, 2008, 2010 and 2011 2012), Ranci ere (2002) Aguirre (2009), Pagni (2010), Larrosa (2014) and Masschelein (2008), among others. this work shows up issues that contribute to academic research on the teaching of art and the understanding of the locus of experience in education as a social and historical construction, dynamics in which the school is located.'s not as poetic experience and reflect on teaching, especially when it comes to educational projects, without knowing their peculiarities.

Keywords: - Ethically. Art Education. Experience. Poetics teaching. Curriculum.

LISTA DE SIGLAS

LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
FAEB	- Federação Arte Educadores do Brasil.
SEE	- Secretaria de Estado da Educação
CEB	- Câmara de Educação Básica
CEEARTES	- Comissão de Especialistas do Ensino de Artes.
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais.
UDESC	- Universidade do Estado de Santa Catarina.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -	A professora- Marlene Dumas.....	16
FIGURA 2 -	Série Bastidores – Rosana Paulino.....	65
FIGURA 3 -	Série Bastidores- Rosana Paulino.....	65
FIGURA 4 -	Desenho de Frederico Fellini.....	75
FIGURA 5-	Desenho de Evandro Carlos Martins	76
FIGURA 6-	Atlas de Imagem Mnemosyne.....	88
FIGURA 7-	Mapa Territórios da Arte.....	96
FIGURA 8-	Estudo para superfície e linha- Iole de Freitas.....	97
FIGURA 9-	Estudo para superfície e linha- Iole de Freitas.....	97
FIGURA 10-	Quadro de conteúdos de Arte.....	99
FIGURA 11-	Quadro de conteúdos de Arte.....	99
FIGURA 12-	.Escultura Alberto Giacometti.....	104
FIGURA 13-	Alberto Giacometti em seu estúdio (fotografia).....	105

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 ENCAMINHAMENTO DA PESQUISA.....	24
CAPÍTULO I - O LUGAR DA EXPERIÊNCIA NA HISTÓRIA DO ENSINO DE ARTE NO BRASIL	25
1.1 O ensino de arte e a técnica.....	30
1.2 O ensino de arte como expressão e a pedagogia renovada	33
1.3 O ensino de arte como atividade.....	36
1.4 O ensino de arte como linguagem.....	38
1.5 O ensino de arte na pós-modernidade: arte como conhecimento	39
1.6 Arte como cultura e as abordagens pedagógicas pós-modernas.....	43
CAPÍTULO II - O SENTIDO DA EXPERIÊNCIA.	53
2.1 Experiência: uma relação com o mundo e consigo próprio.....	55
2.2 Experiência estética e o ensino de arte: relação entre o fazer, o ser, o ver e o dizer.....	61
CAPÍTULO III - DA EXPERIÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DA POÉTICA DOCENTE.....	71
3.1 A poética docente: o desvelar da prática criadora.....	74
3.2 A construção da poética e a formação docente	79
3.3 A/r/tografia: o lugar de trânsito entre ser professor, pesquisador e Artista	84
3.4 A experiência, a emancipação e a construção da poética	90
3.4.1 O círculo de potência e a construção da poética docente e Discente	93
3.5 Um currículo de arte tangenciado pela experiência e pela poética	94
4 CONCLUSÃO.....	103
4.1 Por uma experiência poética inacabada.	104
REFERÊNCIAS.....	111

1 INTRODUÇÃO

Em matéria de sensibilidade, não existe formação de adultos, recuperação ou reciclagem com que se possa contar. Se a escola não empreender, desde os primeiros anos de escolaridade, o trabalho de sensibilização estética que é necessário, inclusive através de audições sistemáticas de discos, apresentação sistêmica de obras de arte plásticas, cinematográficas etc... aqueles que não puderem beneficiar-se de um ambiente familiar favorável, jamais sairão do analfabetismo sensorial e do consumismo embotado.(PORCHER, 1982, p.46).

Esta dissertação de Mestrado tem como eixos estruturais o ensino de arte, a *experiência* e a poética docente, e traz na sua origem as inquietações e vivências pessoais na docência da educação básica, na função de Professora Coordenadora da Oficina Pedagógica, atuando na formação continuada dos docentes do ensino público do Estado de São Paulo e atualmente no ensino superior privado no curso de licenciatura em Artes Visuais.

Mais especificamente, essas inquietações centra-se na construção de uma docência para o ensino de arte, que leva em conta a força poética ou força artística da ação docente, que não reside somente no objeto artístico como algo para ser apreciado, mas como algo a ser (re) construído e no percurso. Neste sentido, a pergunta que nos move nesta pesquisa é: como a *experiência* impacta na construção da poética docente para o ensino de arte?

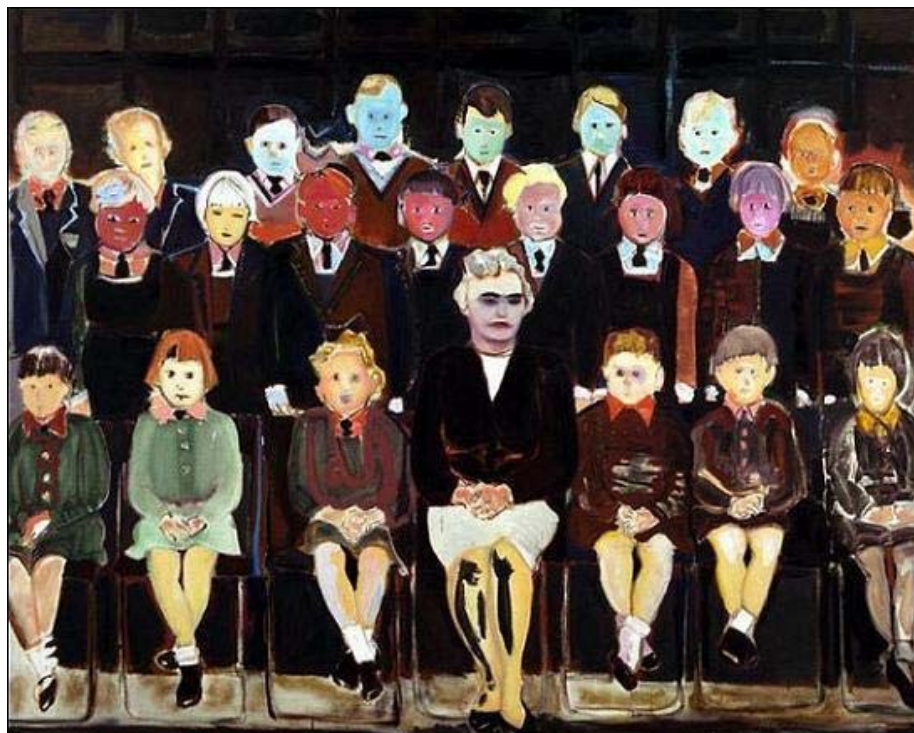
Para a problematização da questão sem a intenção de alcançar uma resposta única e infalível, o amparo teórico se dá em conceitos que se situam nos campos da Educação, da filosofia da educação e do ensino de arte na pós-modernidade, pontos que se mostram relevantes para o ensino de arte e que fazem parte do cotidiano da educação, tais como: o processo histórico do ensino de arte e as concepções pedagógicas que se fizeram e se fazem presentes no mesmo, o sentido de *experiência* enquanto conceito filosófico e como a mesma pode contribuir para a construção da poética docente, enquanto *práxis* que acolhe o inesperado e se apropria das adequações para melhor conduzir os acontecimentos educacionais. Pensar a prática docente na perspectiva da poética é fazer “[...] nascer em nós, dentro de determinadas condições fisiológicas, um ser humano novo; em seguida, outro mais novo, e precisamente através de mudanças sucessivas é que ele se torna o que é” (DIAS, 2011, p.119).

Em relação ao conceito de *experiência*, neste trabalho, não se vincula a uma ordem de impressões, de sentimentos, de emoções, plenamente satisfatória, no sentido que se basta a si mesmo (NUNES, 1999), está relacionado aos estudos mais recentes sobre o ensino de arte e filosofia da educação, que apontam para abordagens pedagógicas que consideram a *experiência* como uma capacidade que permite a percepção do mundo exterior ao sujeito e na *práxis* educativa as suas implicações políticas e éticas como propriedades do fazer reflexivo e da ação comunicativa que as compreende (PAGNI, 2010).

Para as primeiras reflexões sobre este estudo, a observação da obra *A professora* (uma pintura de 1985, da artista contemporânea sul-africana Marlene Dumas) nos serve, neste contexto, como um dispositivo para dialogar com os conceitos, ideias, pensamentos filosóficos e estéticos contidos nesta pesquisa.

Esta imagem não é a ilustração do texto, assim como o texto não explica a imagem, porque são duas linguagens que falam sobre as mesmas coisas de formas diferentes. A imagem de Dumas evidencia a multiplicidade humana que compõe a educação, reveladas delicadamente nas cores e formas empregadas na composição da mesma que expõe a diversidade e as particularidades existentes no universo escolar, dentre elas o lugar ocupado pelo professor, disposto no centro da imagem, porém em posição semelhante aos alunos que se encontram no mesmo plano e na mesma posição.

FIGURA 1- A professora (pintura) – 1985- Marlene Dumas.



Fonte: <http://www.the-plumebook-cafe.com>¹.

De acordo com Manguel (2001, p.29), “[...] toda imagem é um mundo, um retrato”, e sua leitura exige do espectador uma observação atenta para a

¹ Disponível em: <http://www.the-plumebook-cafe.com>. Acesso em: 20 maio 2014.

produção de significados. É como se pedisse permissão para que ela possa entrar na intimidade da história de cada um, pois “[...] o olhar de cada indivíduo está impregnado com experiências anteriores, associações, lembranças, fantasias, interpretações etc. O que se vê não é o dado real, mas aquilo que se consegue captar e interpretar acerca do visto, o que nos é significativo” (PILLAR, 2001, p.13).

A pintura de Dumas² revela a ideia central do nosso estudo, que é a dimensão humana do ser docente, materializada nos aspectos filosóficos da *experiência* e no exercício da docência enquanto processo criativo. Para Nietzsche (2001), citado por Loponte (2007, p.233), ser criativo e poético é uma das “dissonâncias” do ser humano e são elas que o capacita criar e, sobretudo, criar-se. A ideia de criação e invenção, na obra de arte, é uma das condições para que ela exista aliada à capacidade quase infinita que tem de surpreender continuamente, o que favorece “[...] experimentarmos os abismos de sermos outros, de termos outros modos, outras formas” (LOPONTE, 2007, p.241).

Portanto, a pertinência da imagem na nossa pesquisa reside na origem da mesma, uma vez que se trata de um estudo sobre educação, ensino de arte, *experiência* e poética docente, cujas dimensões estão, intrinsecamente, ligadas ao *ser e ao fazer* humano revelados na educação, na experiência e na poética. A ênfase no ser humano, para Bertan (2012), é uma característica que na educação se vincula à formação do sujeito como um todo, pois o mesmo está em “[...] constante desenvolvimento, modificando-se e transformando-se, não só exteriormente, no aspecto físico [...] mas principal e fundamentalmente no seu interior, que faz dele um ser histórico. Essa transformação interior é o grande desafio da educação.” (BERTAN, 2012, p.20).

Considerando o aspecto humano da educação e do ensino de arte, neste estudo retrocedemos às questões que pautaram a escolha desta temática para pesquisa e às inquietações que deram origem à mesma, surgidas desde os primeiros anos na carreira docente, dentre elas a busca por uma docência que envolva efetivamente os alunos no processo de ensino e aprendizagem, o questionamento sobre a marginalidade vivida pelo ensino de arte na escola em diferentes contextos, a quase ausência de políticas educacionais para o ensino de

² Marlene Dumas nasceu em 1953 na África do Sul e vive, desde 1976, em Amsterdam, Holanda. Assim como as artes visuais, a linguagem é um importante meio de expressão para Dumas. A partir do corpo humano, discute o ciclo da vida do nascimento à morte. Na obra de Marlene Dumas, o retrato não é apenas um motivo para levar a realidade à tela ou ao papel. É também um meio de questionar a construção de identidades, a empatia do espectador e a própria pintura Disponível em <http://www.marlenedumas.nl> – acessado em 06/7/2014.

arte, as práticas educativas vigentes ou mesmo requisitadas pela cultura escolar (enfeites, teatrinhos, musiquetas) e, atualmente, a formação dos futuros professores de arte no curso de licenciatura.

O ensino de arte, reconhecido na história da educação pelo seu viés humanizador, vem se revelando desde 1980 um campo complexo de conhecimento, conforme apontam os estudos e esta mudança exige por parte dos docentes não mais saberes normatizados ou delineados pela técnica e reprodução de modelos, mas saberes que possam abranger o universo cultural de forma crítica e problematizadora (BARBOSA, 2012).

Para a autora, são esses saberes que compõem o conhecimento em arte, uma combinação de três áreas, que juntas engendram a epistemologia da arte que “[...] se dá na intersecção da experimentação, da decodificação e da informação” (BARBOSA, 2012, p.33) e, neste sentido, ao ensino de arte contemporâneo compete formar o conhecedor, fruidor e decodificador da obra de arte e promover a educação estética dos sujeitos.

Considerando as especificidades epistemológicas do ensino de arte as pesquisas acadêmicas e as teorias que versam sobre o mesmo crescem desde os anos 80, quando se tornou disciplina obrigatória pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. Como resultado desses trabalhos já se nota uma melhoria na formação docente oferecida pelos cursos de licenciatura que têm procurado readequar seus currículos, bem como atender às necessidades do ensino de arte e seus desafios contemporâneos como as transformações do campo da arte, as exigências dos órgãos educacionais normatizadores e à regulamentação dos mesmos. Essa readequação implica posturas pedagógicas que tratam a arte como conhecimento, como objeto de estudo, pesquisa e ensino; ações essenciais para o rompimento com a visão estigmatizada da antiga “Educação Artística”.

Nesta perspectiva, o trabalho se apresenta como uma contribuição para o entendimento de uma parte da História da Educação, no que diz respeito especificamente ao ensino de arte, campo ainda pouco investigado pelas pesquisas acadêmicas, oferecendo elementos que podem contribuir para a ampliação dessa pesquisa e para o desenvolvimento de um olhar mais afinado para a arte na escola, para a compreensão do lugar da *experiência* neste ensino, bem como a construção de uma docência que se revela poética, criativa e de autoria.

Toda pesquisa necessita de um método para chegar a seus objetivos. O método para Zamboni (2012, p.43) é o caminho pelo qual esses são alcançados. Pensar nos caminhos de uma pesquisa é como participar “[...] um jogo criativo, estético, impregnados das nossas histórias, projetos e experiências de vida” afirma Tourinho (2013, p.64). Para a autora, na perspectiva educacional o ato de pesquisar quando aliado e desenvolvido através da experiência estética torna-se projeto de liberdade e emancipação, pois “[...] é ela que faz mover a nossa sensibilidade sensória, imaginativa para projetar transformações, mudanças, desafios.” (TOURINHO, 2013, p.64).

Optou-se nesta pesquisa por um estudo exploratório, descritivo, analítico pautado pela abordagem qualitativa, de cunho hermenêutico e eminentemente teórico. Pela abordagem hermenêutica, na visão de Santos Filho (2009, p.43) “[...] obtém-se uma interpretação significativa mediante o processo de movimento constante entre as partes e o todo, em que não há um ponto absoluto de partida ou de chegada”.

Sobre a abordagem qualitativa, Denzin e Lincoln (2005) lembram que a ênfase se dá nos processos e significados, que não são examinados ou medidos em termos de quantidade, intensidade, frequência, resultados ou conclusões definitivas. Para esses autores toda pesquisa qualitativa deve levar em consideração tanto a complexidade histórica do campo de pesquisa, quanto o contexto do objeto pesquisado e a experiência vivida. Eles lembram ainda que:

Investigadores qualitativos tencionam a natureza socialmente construída da realidade, a relação íntima entre o pesquisador e o que é estudado, e os constrangimentos situacionais que formatam a pesquisa. Tais pesquisadores enfatizam a natureza intrinsecamente valorativa da pesquisa. (DENZIN; LINCOLN, 2005, p.23).

Deve-se reconhecer também que na pesquisa científica existe o caráter pessoal e subjetivo na forma de trabalhar e encontrar soluções criativas. Conforme Zamboni (2012, p.29), “[...] nesta busca existem momentos que surgem da intuição, seguidos de ordenações racionais que dá forma à ideia, e momentos de criação que também é uma forma de ordenamento, de seleção, relação e integração dos elementos que a princípio pareciam estranhos à pesquisa”. Dessa forma, o que no início parecia algo distante e vago, aos poucos se mostra mais claro, mais significativo fazendo com que os primeiros questionamentos se tornem mais intensos e elaborados tornando o estudo mais profundo (ZAMBONI, 2012).

Neste sentido, valorizou-se a heterogeneidade de perspectivas teóricas para analisar, compreender a diversidade de ideias e conceitos que se mostram inerentes ao objetivo do estudo, que investiga o lugar da *experiência* no ensino de arte e como ela impacta na construção da poética docente. Para atingi-lo, recorreu-se à pesquisa bibliográfica de autores que versam sobre esta temática, que serviu como suporte teórico reflexivo na definição de conceitos, produção de análises, explicações e justificativas, que se constituíram a base para as problematizações e reflexões sobre o percurso histórico do ensino de arte, de modo específico, sobre o conceito de experiência na filosofia da educação. Por fim, buscou-se um lugar para a experiência na construção da poética docente, que pode contribuir para as ações educativas que buscam compreender e participar da complexa realidade educacional do século XXI.

Em uma perspectiva mais aberta, procura-se também ao longo deste trabalho educar o olhar sobre o nosso objeto de estudo, tomando como referência os pensamentos de Masschelein (2008), que entende o ato de *e-ducar*³ o olhar como “[...] pesquisa crítica, que não depende de métodos, mas de disciplina; ela não requer uma metodologia rica, mas uma pedagogia pobre, ou seja, práticas que permitam nos expor, práticas que nos levem à rua, que nos desloquem.” (MASSCHELEIN, 2008, p.36).

A pedagogia pobre, sugerida pelo autor, ajuda na construção de um olhar mais apurado sobre o que se indaga e oferece “[...] não as normas da profissão, os códigos de uma instituição, as leis de um reino” (MASSCHELEIN, 2008, p.43), mas um convite para *caminhar* e experimentar, ao invés de fornecer explicações, interpretações, justificativas, representações, histórias e critérios. Neste aspecto, a pedagogia pobre revela-se pródiga porque “[...] oferece tempo e lugar, o tempo e o lugar da *experiência*.” (MASSCHELEIN, 2008, p.43).

Para compor este estudo, o trabalho dividiu-se em três capítulos. No primeiro capítulo, problematiza-se o lugar da experiência na história do ensino de arte no Brasil a partir de uma revisão histórica reflexiva sobre as teorias, tendências e abordagens pedagógicas/ curriculares que influenciaram o ensino artístico brasileiro; nascido do padrão pedagógico neoclássico e encaminhado para a racionalidade e linearidade da técnica e dos modelos pedagógicos até a década de

³ De acordo com Masschelein (2008) quando pensamos em educar o olhar vem-nos logo a ideia de que isso seria a forma de alcançar visão melhor, mais crítica, emancipada ou liberada. O e-ducar o olhar tem o sentido de libertar nossa visão, nos tornarmos atentos, significa *prestar atenção*. (grifo do autor).

1970, chegando à pós-modernidade na década de 1980 com abordagens pedagógicas que propõem novas perspectivas para o ensino de arte, até a atualidade.

O segundo capítulo trata do sentido da *experiência* no campo da filosofia da educação e da *experiência estética* no ensino de arte, que são distintas entre si, mas ao mesmo tempo tratam das práticas educativas como algo que, para usar a expressão de Pagni (2010, p.19), “[...] emerge do acontecimento”. No campo da Filosofia da Educação, os estudos apontam que a *experiência* nas práticas de ensino não somente pode potencializar a dimensão humana do ato de educar, mas também por em movimento a prática docente como algo que se processa no caminho, aberta aos acontecimentos.

Ainda no segundo capítulo, o sentido da *experiência estética* no ensino de arte é compreendido como algo que põe em movimento as maneiras como vemos, tocamos e somos tocados pelas imagens, pessoas e coisas. A educação estética, neste sentido, vincula-se à forma de perceber o mundo, suas nuances e transformações e especificamente no ensino de arte “[...] capacita um homem ou uma mulher a não ser um estranho em seu meio ambiente, nem um estrangeiro no seu próprio país [...] inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence reforçando e ampliando seus lugares no mundo.” (BARBOSA, 2008a, p.18).

No terceiro capítulo, analisa-se de que maneira a *experiência* contribui para a construção da poética docente e, para isto, aproximou-se o fazer docente com o fazer do artista enquanto processo de criação, pesquisa e envolvimento pessoal com o objeto de estudo e trabalho. Neste envolvimento participam igualmente as inteligências do professor e do aluno como ponto de partida na ação cognitiva em um processo que Rancière (2002) denomina como *círculo de potência*.

Nas considerações finais, as ideias que nortearam o trabalho são retomadas e isto mais uma vez possibilitou aguçar o olhar para a história do ensino de arte que temos e o que se está construindo frente às urgências educacionais postas pelo século XXI.

Para tecer, dialogar e fundamentar teoricamente o percurso de investigação sobre o objeto de estudo foram escolhidos autores cujos pensamentos se convergem e consideram os saberes da experiência na educação e seus possíveis desdobramentos no ensino de arte. Especificamente para o ensino de arte nos apoiamos nas ideias e pensamentos de Barbosa (2006, 2008, 2010, 2011 e

2012) que são referências fundamentais não somente como teoria, mas, sobretudo, pela experiência e militância a favor da inserção da arte na escola e sistematização da *Abordagem Triangular* para o ensino de arte brasileiro; Loponte (2007), Bredariolli (2011), Coutinho (2010), Lampert (2010); Irwin (2008) que tratam da formação docente e das possibilidades educacionais pós-modernas para o ensino de arte; Martins e Picosque (2008, 2010) autoras de projetos em arte, cultura e educação, e do atual currículo oficial do Estado de São Paulo implantado em 2010; Salles (2009) que oferece importantes contribuições para se pensar a construção da poética docente na perspectiva do processo de criação do artista; Aguirre (2009) que analisa as mudanças profundas ocorridas na sociedade e a necessidade de se construir novos imaginários culturais para a arte na escola; Rancière (2002), que trata da emancipação do sujeito, por meio de um ensino não baseado na ordem *explicadora*, mas na criação de ações educativas amparadas nas descobertas do aluno, próprias do processo de ensino e aprendizagem.

Sobre a experiência contou-se com as reflexões de Larrosa (2002, 2014) que propõe pensar a educação a partir do par *experiência/sentido*, como uma forma de habitar o mundo e dar sentido ao que somos e o que nos acontece; Pagni e Gelamo (2010), que tratam das tradições da Filosofia e suas considerações sobre os saberes da *experiência* e suas linguagens, dentre elas, aquelas pertencentes ao campo das artes, entre os saberes e as práticas escolares, como um modo de conhecimento do mundo e de si mesmo; Masschelein (2008) que considera a experiência como um *caminhar* por outras trilhas que nos permitam encontrar novas possibilidades educacionais; Esquirol (2008) que propõe o desenvolvimento do *olhar atento* para sair do automatismo acrítico por tratar as pessoas e as coisas automaticamente, sem prestar atenção e Lyotard (2013) que analisa a produção de saberes a partir da condição da sociedade pós-moderna, sua distribuição e legitimação.

Diante do exposto, no desenvolvimento do trabalho procurou-se manter o *olhar atento e caminhar*⁴ (MASSCHELEIN, 2008) por trilhas e lugares antes nunca

⁴ A ideia do caminhar desenvolvida por Masschelein (2008, p.37-38) significa um deslocamento do olhar que propicia a experiência, não apenas como vivência passiva (de ser comandada). Benjamin (1979) citado por Masschelein (2008) deixa claro que há uma diferença o caminhar por uma estrada e voar sobre ela, uma diferença semelhante à diferença entre copiar um texto à mão e lê-lo (entendê-lo), sendo que a diferença é que funciona de forma diferente, pois sua força é diferente. A diferença entre o caminhar e voar, copiar e ler não se encontra na atividade em si, mas nas diferentes formas de relacionar-se com o mundo, *relacionar-se com o presente*, com o que está presente. Quem voa, diz Benjamin “vê” apenas, mas quem caminha pela estrada “aprende com a força que ela tem, ou seja “vivencia” a trilha como algo que se oferece/aparece que é comandada a aparecer, como se apresenta para nós, *torna-se evidente* e “comanda nossa alma” (grifo do autor).

vistos ou vistos e nunca observados, descobrir novos autores e referenciais teóricos cujos conceitos fossem convergentes entre si, que pudessem ser suporte para novas ideias, relações e *experiências* no campo da educação e mais especificamente para o ensino de arte.

CAPÍTULO I

O melhor aprendiz não é aquele que aborda o mundo por meio de hábitos cristalizados, mas o que consegue permanecer sempre em processo de aprendizagem. O processo de aprendizagem pode, então, igualmente ser dito de desaprendizagem permanente. Em sentido último, aprender é experimentar incessantemente, é fugir do controle da representação. É também, nesse mesmo sentido, impedir que a aprendizagem forme hábitos cristalizados.

Virgínia Kastrup (1999)⁵

⁵ KASTRUP, Virginia. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas/SP: Papyrus, 1999, p.152- 153.

1 O LUGAR DA *EXPERIÊNCIA* NA HISTÓRIA DO ENSINO DE ARTE NO BRASIL.

A arte não tem importância para o homem somente como instrumento para desenvolver sua criatividade, sua percepção etc..., mas tem importância em si mesma, como assunto, como objeto de estudo.

(Ana Mae Barbosa, 1975, p.113).

A escolha do tema de um trabalho de pesquisa geralmente se vincula à trajetória de vida de quem a produz, suas inquietações e questionamentos provenientes das vivências e da reflexão sobre o mundo, no intuito de encontrar sentido ou aberturas que possam envolver o pesquisador de forma cognitiva e afetiva, exercitando o que Kastrup (1999), citada na epígrafe, denomina de *desaprendizagem permanente*. Assim, vida e pesquisa não se separam, mas se conectam, se entrelaçam e pedem que os questionamentos alcancem novas aprendizagens e significados que, no nosso caso, podem se posicionar “[...] nos meios educacionais, filosóficos, artísticos, poéticos e estéticos” (GUIMARÃES, 2010, p.29).

Os caminhos escolhidos para a realização deste trabalho evidenciam nas entrelinhas não somente as vivências na docência, mas a busca por conhecimentos e aprendizagens em outros campos que permitam ressignificar saberes e exercitar as “dissonâncias” que se posicionam no universo da educação e no ensino de arte (LOPONTE, 2007).

Neste capítulo, problematiza-se o lugar da *experiência* enquanto conceito filosófico na história da educação e, mais especificamente, na história do ensino de arte na escola e como a mesma pode ser uma abertura para criar espaços mais amplos e propensos ao diálogo, onde as individualidades são observadas a favor de uma educação mais justa e um tratamento igualitário para todos. Para isto, tratou-se da história do ensino da arte no Brasil e as muitas tendências pedagógicas que vigoraram e outras que estão surgindo na pós-modernidade, fruto dos estudos e pesquisas a partir das últimas décadas.

A partir da década de 1980 o ensino de arte vem mudando significativamente com estudos e teorias que mobilizam e agregam outros campos de conhecimento, como a filosofia, a sociologia, a antropologia, as comunicações, o

que facilita e propicia cada vez mais a criação de um mapa empírico-conceitual que se aproxima da estética pós-moderna, mediada pelas tecnologias. Nesta realidade, de acordo com Barbosa (2008b, p. 23-25), vivemos:

[...] em um tempo que a atenção está voltada para a internet, a interculturalidade, a interdisciplinaridade e a integração das artes e dos meios como modos de produção e significação desafiadores de limites, fronteiras e territórios que reclamam uma visão rearticuladora do mundo e de nós mesmos.

A realidade apontada pela autora e a aproximação com outros campos do conhecimento propicia a experiência interdisciplinar e a aproximação com as diferentes formas de arte que, nesta perspectiva, não são consideradas como um texto cifrado a ser desvendado, mas um condensado de experiências, capazes de gerar uma infinidade de interpretações, porque a essência e o valor das mesmas não residem nos artefatos em si, mas na atividade experienciada, por meio da qual foram criados e são percebidos ou utilizados (AGUIRRE, 2009).

Para Aguirre (2009, p.7) nas ações educativas em arte, o que importa é o sujeito experienciar, relacionar-se e conviver com todas as manifestações culturais, sejam elas populares, canônicas, cultas ou de massa para que possa considerá-las na sua multiplicidade e singularidade e também como diferentes respostas às necessidades de expressão ou de experiência estética. Para isto à escola cabe colocá-las no centro das práticas educativas em arte como dispositivo para a desconstrução de suas relações com as tramas das hegemonias e do poder.

Além disso, as ações educativas em arte devem observar os aspectos históricos da arte que registra e evidencia, em qualquer linguagem artística, traços da construção do homem no mundo por meio de objetos, imagens, gestos, sons, ritmos que se transformam constantemente sem, contudo abandonar a sua tradição. Esta transformação constante “[...] se dá tanto na educação quanto na arte porque é o homem com seu comportamento, sua conduta e atos que compõe a história” (OSINSKI, 2001, p.7). Para ela, a educação define e contextualiza a arte nos seus diferentes aspectos educacionais, sociais e culturais, inserindo-a como campo de conhecimento com conteúdos, metodologias e abordagens pedagógicas próprias.

Historicamente, o ensino da arte, no contexto da educação brasileira, possui uma arquitetura educativa fundamentada em concepções de ensino e aprendizagem muito particular, que de acordo com Barbosa (2011), foi se constituindo ao longo da história como uma “[...] constelação de proposições, ideias

e experiências que se sobrepõem e coabitam um mesmo espaço e continuam ativas hoje no ideário educacional.” (BARBOSA, 2011, p.14).

Na origem da “constelação de proposições” citada por Barbosa (2011) encontra-se o modelo pedagógico neoclássico, trazido pela *Missão Artística Francesa* em 1816, e até a sua institucionalização oficial como componente curricular obrigatório em 1971, manteve-se ao sabor das tendências dos movimentos culturais vigentes, ora considerado como atividade, ora técnica, dom ou habilidade e certamente, para muitos, algo que se presta ao divertimento, adorno, reservado aos talentosos ou mesmo “[...] a ideia da arte como uma atividade supérflua” (BARBOSA, 2006, p.21).

Esta concepção de ensino de arte, para Barbosa (2011, p.17), atravessou algumas reformas educacionais e:

[...] ainda há resquícios deles nas aulas de arte. Os exercícios foram preservados através dos livros didáticos de educação artística. Em quase todos os livros de educação artística para o ensino fundamental, editados (década de 1970, 1980 e 1990), ainda encontramos gregas, rosáceas, frisas decorativas etc.

O ensino de arte, ainda hoje, carrega consigo a ideia de um fazer restrito aos talentosos, nesse caso, limitada aos seres acima do comum e dotados “naturalmente” de um talento criador. Essa visão guarda a noção romântica de *artista* do século XIX, considerado como portador de gênio e dotado, pela virtude do *dom*, de uma capacidade “natural” para criar. Esse entendimento da arte, no âmbito da educação, traduz-se em propostas de ensino centradas no desenvolvimento da criatividade, uma capacidade tida como pertencente exclusivamente à esfera do talento inato (BARBOSA, 2008a).

Nestas concepções de ensino e aprendizagem nos parece que não há espaço para a *experiência*, concebida como uma abertura perante o mundo, uma atitude desinteressada, uma disponibilidade, um *caminhar* cujo significado é atravessado pelo “[...] deslocamento do olhar [...] não apenas como vivência passiva (de ser comandada), mas também como uma espécie de trilha na passagem pela estrada” (MASSCHELEIN, 2008, p.37). O deslocamento do olhar sugerido pelo autor pode proporcionar outras possibilidades e formas de ver para que as transformações sejam possíveis.

Neste aspecto a arte, principalmente a contemporânea, pode ser um dispositivo para oferecer outras formas de ver e de fazer, porque trabalha e carrega consigo a diversidade, a hibridação⁶ cultural, estética e tecnológica da contemporaneidade e isto requisita cada vez mais um olhar diferenciado para o mundo e suas nuances ao mesmo tempo oferece aberturas para uma educação compatível com a realidade escolar. Para Canton (2009, p.12), a arte contemporânea nas suas diferentes linguagens “[...] ensina justamente a desaprender os princípios das obviedades que são atribuídas aos objetos, às coisas” e essa desaprendizagem “[...] parece esmiuçar o funcionamento dos processos da vida, desafiando-os, criando novas possibilidades”. (CANTON, 2009, p.12).

Estes aspectos da arte contemporânea pode ser um facilitador para propostas educativas que incorporam a realidade cultural onde “[...] o saber pós-moderno não é somente o instrumento de poderes. Ele aguça nossa sensibilidade para as diferenças e reforça a nossa capacidade de suportar o incomensurável” (LYOTARD, 2013, p.xviii).

A educação do século XXI requer muito mais que um ensino fundamentado na *ordem explicadora*⁷, ela solicita ações educativas próprias do processo de ensino e aprendizagem e o professor neste contexto é, sobretudo, alguém que propõe espaços de construção de conhecimento, promovendo assim a emancipação intelectual dos estudantes. De acordo com Rancière (2002, p.25), a emancipação intelectual do aluno é promovida quando o mestre força o aprendiz a usar a própria inteligência, a favor da atualização e desenvolvimento da sua capacidade, arbitrando e acreditando que o aluno pode aprender sempre. Nesta ação são consideradas igualmente as inteligências do aluno e do professor diferentemente da dinâmica da *ordem explicadora*, que torna a inteligência do aluno subordinada a do mestre. Segundo o autor, nesta relação de ensino e aprendizagem:

[...] há um embrutecimento quando a inteligência é subordinada a outra inteligência. O homem - e a criança, em particular - pode ter necessidade de

⁶ Hibridação Cultural são processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas. Surgem da criatividade individual e coletiva. Não só nas artes, mas também na vida cotidiana e no desenvolvimento tecnológico. Cf. CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas: estratégias para Entrar e Sair da Modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

⁷ [...] Na ordem do explicador, com efeito, é preciso uma explicação oral para explicar a explicação escrita. Isso supõe que os raciocínios são mais claros- imprimem-se melhor no espírito do aluno – quando veiculados pela palavra do mestre, que se dissipa no instante, do que no livro, onde estão inscritas para sempre com caracteres indelévels. Cf. RANCIÈRE J. **O Mestre Ignorante**. São Paulo: Autêntica, 2002.

um mestre quando sua vontade não é suficientemente forte para colocá-la e mantê-la no seu caminho [...] No ato de ensinar e de aprender, há duas vontades e duas inteligências. [...] Chamar-se-á *emancipação* à diferença conhecida e mantida entre as duas relações, o ato de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade. (RANCIÈRE, 2002, p.25-26. Itálico nosso).

Essa maneira de promover a educação é denominada por Rancière (2002) como *círculo de potência*, quando o professor subtrai-se à *ordem explicadora* e reconhece que seu aluno pode aprender para além da explicação do mestre, por sua própria capacidade de aprender. Em contraposição a esta postura pedagógica encontra-se o *círculo da impotência*, que liga a aprendizagem do aluno a muitas explicações, submetendo a sua inteligência a outra inteligência, desconsiderando-se que “[...] no ato de ensinar e aprender há duas vontades e duas inteligências.” (RANCIÈRE, 2002, p.25).

A ideia do *círculo de potência* (RANCIÈRE, 2002) no ensino de arte, cuja função não é formar artistas, pode abrir espaços para a emancipação intelectual dos envolvidos ao reconhecer e valorizar a cultura e o projeto pessoal dos mesmos, mantendo-os em contato com os diferentes códigos culturais que contribuem para a formação estética e propiciam a convivência com a diversidade em todos os âmbitos da vida em sociedade.

A arte na escola se apresenta como um espaço privilegiado para pensar de forma ampla a realidade cultural contemporânea, seus imaginários e culturas, cada vez mais conectados às tecnologias da comunicação e com um mundo mediado por imagens. Esta conectividade, muitas vezes mais reconhecida e utilizada pelo aluno do que pelo professor; oportuniza *experiências* e convivência com quase todas as formas de produções culturais, sejam elas populares, canônicas, cultas ou de massa, compreendendo-as como diferentes respostas às necessidades idênticas de expressão ou de experiência estética (BARBOSA, 2008b).

Para uma melhor compreensão dos aspectos pedagógicos do ensino de arte, traçamos a seguir um percurso histórico linear deste ensino e as inúmeras tendências educativas que se fizeram presentes em diferentes momentos, até chegarmos à contemporaneidade, que oferece múltiplas abordagens, conceitos e experiências.

1.1-O Ensino de Arte e a Técnica.

A história do ensino de arte tem sua origem no trabalho pedagógico e missionário realizado pelos jesuítas por volta de 1549, cujo objetivo primeiro era a catequização dos índios. As ações jesuíticas estiveram à frente da educação brasileira do descobrimento do Brasil até a sua institucionalização, e dessas ações surgiram as primeiras manifestações do ensino de arte no Brasil, que colocavam no ápice de sua escala de valores as atividades literárias que, para Barbosa (2003, p.21), demonstravam “[...] acentuado preconceito com as atividades manuais, com as quais as Artes Plásticas se identificavam pela natureza dos seus instrumentos”.

Em 1759, ao expulsar os padres jesuítas o Marquês de Pombal causou uma desestruturação na educação brasileira, até então voltada para a literatura, e esta voltaria a se reestruturar somente dez anos após a saída dos jesuítas do Brasil. Essa reforma metodológica contemplava as ciências, as artes manuais e a técnica. Desta forma, no ensino público no Brasil, conhecido à época como aulas régias, foi introduzido o desenho de modelo vivo.

Em 1808, com a chegada de D. João VI ao Brasil, iniciam-se mudanças significativas na política educacional brasileira privilegiando a formação e o desenvolvimento de profissões técnicas e científicas. Criam-se escolas para tal fim, no entanto, a falta de professores especialistas para se trabalhar tecnicamente a proposta de ofícios artísticos e mecânicos dificulta e impossibilita o êxito dessa mudança.

Com a chegada da *Missão Artística Francesa* ao Brasil, em 1816, D. João VI cria a Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro, cujos pressupostos pedagógicos, conforme destaca Ferraz (1999), seguiam os modelos similares europeus que à época procurava atender a demanda de preparação e habilidades técnica e gráfica, consideradas fundamentais para a expansão industrial.

Oficialmente, o ensino artístico se institucionaliza no Brasil por meio de um decreto de D. João VI, que no texto legal caracteriza a arte como “[...] acessório da cultura e instrumento de mobilidade de classificação social, um instrumento para modernização de outros setores e não como uma atividade com importância em si mesma” (BARBOSA, 2006, p.20).

É com esta caracterização que os primeiros métodos e conteúdos artísticos chegam ao Brasil, trazendo como referência o ideal pedagógico

neoclássico considerado na França a arte da burguesia. No Brasil não foi diferente, o padrão neoclássico serviu também à aristocracia e à monarquia e isto afastou a arte do contato popular “[...] reservando-a para *the happy few* e os talentosos [...] a ideia da arte como uma atividade supérflua” (BARBOSA, 2006, p.20). Este modelo pedagógico de acordo com Barbosa e Coutinho (2011, p.6)

[...] inaugurou a ambiguidade na qual até hoje se debate a educação brasileira, isto é, o dilema entre a educação da elite e educação popular. Na área específica de educação artística incorporou o dilema já instaurado na Europa entre arte como criação e como técnica.

Esse modelo de educação artística e estética criado para a Escola de Belas Artes no Brasil não ficou restrito a ela mesma, foi também utilizado pela escola secundária, onde no fazer artístico imperava a cópia do real como retratos de pessoas importantes, de santos e a cópia de estampas, em geral modelos europeus. Esta prática acabou levando os alunos a valorizar esteticamente a natureza europeia e o ideal clássico e menosprezar a nossa estética nascida das mãos dos artesãos, marcada pela simplicidade e fundamentada na ingenuidade e nos excessos das decorações barroco-rococó da época. (BARBOSA, 2006).

Em 1870, alguns liberais contrários ao uso da arte na escola como “adorno cultural” defendem a ideia de que o seu objetivo deveria voltar-se para “[...] uma educação popular para o trabalho, [...] e iniciaram uma campanha para tornar o desenho obrigatório no ensino primário e secundário” (BARBOSA e COUTINHO, 2011, p.12). Dentre esses liberais estava Rui Barbosa, considerado um dos mais fiéis intérpretes dessa corrente, cujas ideias pedagógicas tiveram grande influência na educação brasileira no início do século XX. A teoria liberal de Rui Barbosa defendia a função prática de enriquecer economicamente o país, e o desenvolvimento industrial seria o caminho, portanto, a educação técnica e artesanal do povo era uma das condições básicas para esse desenvolvimento.

Para Rui Barbosa, a educação artística seria uma das bases mais sólidas para a educação popular. Essa certeza fundamentava-se na bem sucedida experiência americana, principalmente no desenho geométrico. Movidos pelo modelo americano, o desenho chega aos currículos brasileiros como componente obrigatório em todos os anos da escola secundária (BARBOSA, 2006).

Assim, foi inserido o desenho industrial na escola, que hoje conhecemos como Design, referenciados no modelo americano criado pelo inglês

Walter Smith, com o propósito de oferecer um conhecimento técnico de desenho a todos os indivíduos de maneira que, libertados da ignorância, fossem capazes de produzir suas invenções (BARBOSA E COUTINHO, 2011). Rui Barbosa subscreveu as ideias de Smith nos *Pareceres sobre a reforma da educação primária e secundária*, e incluiu no mesmo, justificativa teórica conferindo ao desenho supremacia em relação às outras disciplinas do currículo. Os procedimentos metodológicos para o ensino de desenho também obedeciam às orientações americanas de Smith.

O educador Abílio César Pereira Borges, fundamentado nas propostas de Rui Barbosa, publica o livro *Geometria popular, que propunha uma espécie de alfabetização do desenho de acordo com as orientações de Smith* e também modelos para traçado de gregas, rosáceas, repetições verticais, horizontais, formas entrelaçadas, ornamentos e elementos arquitetônicos (portais, arco, colunas) de diferentes períodos, principalmente barroco e neoclássico.

Esses conteúdos advindos do modelo americano proposto por Walter Smith, inseridos na educação brasileira por Borges, predominaram nos ginásios brasileiros e permaneceram imutáveis. Para Barbosa e Coutinho (2011, p. 33) essas práticas atravessaram “[...] várias reformas educacionais e ainda há resquícios deles nas aulas de arte. Os exercícios foram preservados através dos livros didáticos de educação artística”.

Este modelo pedagógico coloca no centro da ação educativa o próprio fazer artístico e seus produtos, com o objetivo principal de oferecer aos indivíduos ferramentas e conhecimentos precisos para conhecer e produzir tais artefatos. Para essa prática, os fatores sensoriais e emocionais são separados da vida cotidiana do sujeito. Para Barbosa e Coutinho (2011, p.6), “[...] no campo do ensino de arte a pedagogia tradicional se associa a teoria estética mimética que pressupõe regras e princípios universais”. Esses princípios se fundamentam metodologicamente na imitação e aquisição da perfeição não só das formas como da precisão em executá-las. É associada ao padrão de beleza neoclássico e se fundamenta na historiografia da arte construída desde o Renascimento.

Esses ideais educacionais tornaram-se conhecidos, sobretudo no ensino de desenho que enfatizava o produto final do trabalho artístico, é o saber desenhar que privilegia a técnica e a destreza no uso dos instrumentos nas diferentes modalidades de desenho. Situam-se nessas modalidades o desenho do

natural (observação, representação, cópia de objetos); desenho decorativo (faixas, ornatos, gregas, estudo de letras, barras decorativas, painéis); desenho geométrico (morfologia geométrica e estudo de construções geométricas) e desenho “pedagógico” nas Escolas Normais (esquemas de construções de desenhos para “ilustrar” aulas).

Barbosa e Coutinho (2011) curiosamente destacam que hoje a permanência desses exercícios de geometria como exercício escolar pouco se justifica, porém, “[...] alguns voltariam a ter sentido no contexto da pós-modernidade se os autores dos livros didáticos tivessem consciência da recuperação atual de alguns modelos visuais do início do século XX” (BARBOSA; COUTINHO 2011, p.18). No entanto, conforme escreve Barbosa e Coutinho (2011, p.16),

[...] esta posição da arte ou do desenho não conseguiu atenuar o “horror ao trabalho manual sedimentado pelo ensino jesuítico de sentido literário e retórico, o qual motivou a propensão discursiva da inteligência brasileira”, bem como a exploração do trabalho escravo e a inexistência de trabalho na indústria, contribuiu para a desvalorização das profissões e estudos relacionados às atividades de cunho manual ou técnico.

Entretanto, como a arte é criação, embora atividade manual, ela foi moderadamente aceita pela sociedade da época como símbolo de refinamento cultural, quando praticadas pelas classes abastadas para preencher as horas de lazer. Para Barbosa (2006, p.27), “[...] na realidade o preconceito contra a atividade manual teve uma raiz mais profunda, isto é, o preconceito contra o trabalho, gerado pelo hábito português de viver de escravos”.

Esta visão foi suavizada com a abolição da escravatura e coincidiu com a primeira etapa da revolução industrial e a importância da arte, ou melhor, do desenho começar a se firmar na Educação primária e secundária como “[...] linguagem da técnica ou linguagem da ciência no início do século XX” (BARBOSA, 2006, p.30).

1.2 O Ensino de Arte como Expressão e a Pedagogia Renovada.

No século XX, até o final da Primeira Guerra Mundial, estenderam-se as ideias filosóficas, políticas, pedagógicas e estéticas que embasaram o movimento republicano de 1889, refletindo-se sobre os objetivos da arte na escola. As experiências estéticas no ensino de arte, neste período, derivavam do “[...] impacto do encontro efetivo entre as artes e a indústria e o processo de cientificação da Arte. [...] Isto não ocorreu somente no ensino da arte, mas também no campo da cultura em geral” (BARBOSA, 2006, p.32).

A autora escreve que o ensino de arte nas escolas primária e secundária se resumia ao ensino de desenho, cuja ênfase era valorizada, no âmbito educacional “[...] pela sua equivalência funcional como o escrever” (BARBOSA, 2006, p.34). Além deste aspecto, Barbosa (2006) aponta que a arte aplicada à indústria não era vista apenas como uma técnica, mas como algo que possui “[...] qualidades artísticas capazes de ‘eivar a alma a etéreas regiões do Belo” (BARBOSA, 2006, p.37). A autora lembra que por essas qualidades a arte na escola foi ardorosamente defendida como parte do currículo das escolas primária e secundária.

No entanto, nas primeiras décadas do século XX, nas escolas primária e secundária predominou o ensino do desenho geométrico e o desenho decorativo pela influência da Escola de Belas-Artes (da época do Império) e do Liceu de Artes e Ofícios, única entidade educacional brasileira que na época tentava articular o ensino do desenho com aplicabilidade à arte e à indústria (BARBOSA, 2006).

Nem a Semana de Arte Moderna em 1922, que propunha uma “renovação” na arte brasileira repercutiu de imediato no ensino de arte. Somente em 1927, com vistas à modernização educacional no país, o ensino de arte volta a ser objeto de discussões. São as concepções da “escola nova”, que defendia a arte integrada ao currículo, arte para todos. De acordo com Barbosa e Coutinho (2011, p. 19):

[...] enquanto os liberais tinham como objetivo o ensino dos aspectos técnicos do desenho para preparar para o trabalho, a “escola nova” defendia a ideia da arte como instrumento mobilizador da capacidade de criar ligando imaginação e inteligência.

Se a pedagogia tradicional tinha uma forte vinculação com a razão, a pedagogia renovada reforça os aspectos sensoriais, sentimentais e emocionais da experiência estética e tem suas raízes no romantismo do século XVIII e XIX. Nesta concepção, conforme Barbosa e Coutinho (2011) o foco do ensino de arte desloca-se do produto para o processo; que busca justificar a importância da arte na educação não pela arte em si, mas pelas contribuições que ela pode trazer para a formação dos sujeitos. Esta ideia ainda hoje é usada, sobretudo, nos projetos sociais que visam à reconstrução e a reinserção dos indivíduos na sociedade.

Os pressupostos desta forma de ensinar arte foram inspirados em John Dewey⁸, defendido por Anísio Teixeira e incorporados às Reformas Educacionais do Distrito Federal de Fernando de Azevedo e pelas Reformas de Atilio Vivacqua, no Espírito Santo, de Carneiro Leão, em Pernambuco, e Francisco Campos, em Minas Gerais. Nestas reformas educacionais “[...] as ideias de Dewey ganharam interpretações diversificadas no âmbito do ensino de arte e geraram caminhos distintos como: observação naturalista; a arte como expressão de aula; como introdução da apreciação dos elementos do desenho” (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p.19).

Na década de 1930 outras experiências compuseram o cenário do ensino de arte, dentre elas os ateliês criados por Mário de Andrade, então Secretário de Cultura de São Paulo (1936), para crianças nos parques infantis e na Biblioteca infantil e a artista modernista brasileira Anita Malfatti com as classes de arte na Escola Americana (hoje Makenzie) e as Escolas de Arte para crianças “bem dotadas” em arte. As duas iniciativas tinham uma orientação pedagógica baseada na livre expressão e no espontaneísmo, uma forma de liberação emocional. Barbosa e Coutinho (2011, p.20) consideram que “[...] foram experiências de ensino significativas porque além de ampliar o espaço da arte na educação, ganhou visibilidade no contexto educacional, pois as crianças foram estimuladas a desenhar, dançar, cantar, representar, expressando suas emoções e sentimentos”.

Se a pedagogia tradicional considerava a criança como uma folha de papel em branco, a pedagogia nova considerava que as crianças precisavam apenas de motivação e incentivo para expressar-se e não de conhecimento.

⁸ Os primeiros escritos de Dewey sobre arte e seu ensino podem ser classificados como naturalistas, e foram exatamente estes escritos que maior influência exerceu sobre a arte/educação no Brasil. Barbosa e Coutinho, 2010, p.20. Disponível em <http://www.acervodigital.unesp.br> acessado em, 13/06/2014.

A partir do golpe de Estado de 1964, que estabeleceu a ditadura militar, o ensino de arte das escolas públicas primárias se direcionou para o desenho alusivo às comemorações cívicas, religiosas, datas como dia das mães, do índio e outras festas. Prática ainda presente nas escolas principalmente na educação infantil onde essas datas são religiosamente comemoradas e inseridas no calendário letivo. Neste período, nas escolas secundárias são retomados os princípios do desenho geométrico com conteúdos referenciados no Código Eptácio Pessoa⁹ de 1901, permanecendo até a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 5692/71 (Barbosa; Coutinho, 2011).

Assim, em 1971, a Educação Artística se tornou componente obrigatório nos currículos de 1º e 2º graus e nas Universidades surgiram os primeiros cursos de licenciatura, criados em 1973. Barbosa e Coutinho (2011, p. 39) observam que:

[...] Hoje pode parecer estranho que uma ditadura tenha tornado obrigatório o ensino de arte nas escolas públicas. Contudo, tratava-se de um mascaramento humanístico para uma lei extremamente tecnicista, a 5.692/71, que pretendia profissionalizar os jovens na escola média.

Em relação à formação dos professores, as autoras afirmam que os cursos foram criados para formar “[...] professores aligeirados, que ensinassem todas as artes ao mesmo tempo, tornando a arte na escola uma ineficiência a mais no currículo” (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p.40). O ensino de arte, neste momento, conquista um espaço definido na escola, porém com uma concepção polivalente onde os professores de Educação Artística, com a formação de apenas dois anos, seriam responsáveis pelo desenvolvimento de atividades expressivas nas diferentes linguagens: artes plásticas, teatro, música e dança.

⁹ O Código Eptácio Pessoa, de 1901, inclui a lógica entre as matérias e retira a biologia, a sociologia e a moral, acentuando, assim, a parte literária em detrimento da científica. Disponível em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br> acessado em 13/06/2014.

1.3 O Ensino da Arte como Atividade.

Com a introdução da Educação Artística no currículo escolar, na década de 1970 – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/71- a reprodução de cópias e a livre-expressão cedem lugar a um ensino de cunho tecnicista e de concepção tradicional, modelo este que em muitas escolas se mantém até hoje. De acordo com Ferraz e Fusari (1999, p.32), nessa concepção de ensino enfatiza-se um “[...] saber construir reduzido ao aspecto técnico e o uso de materiais diversificados (sucatas, por exemplo) e um saber exprimir-se espontaneístico”, que para as autoras, na maioria dos casos, revela falta de compromisso com o conhecimento em arte.

Ao lado da racionalidade das outras disciplinas, instituídas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 5.692/71, “[...] a educação artística passa a ser o único espaço humanizador no currículo e o seu ensino trabalha com a sensorialidade, os sentimentos, a emoção, a expressão, o imaginário, o lúdico” (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p.12). No entanto, conforme lembram as autoras nem mesmo o viés humanizador da arte conseguiu afetar a estrutura escolar, pois:

[...] ao mesmo tempo em que a Educação Artística é implantada como atividade obrigatória, importante conquista de espaço no sistema oficial de ensino, o reconhecimento da necessidade da arte nos processos de formação dos sujeitos, no entanto, ela sofre uma descaracterização dos pressupostos teóricos. Nem arte como saber, nem arte como expressão, “mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e interesses” como é tratada no Parecer nº 540 de 1977. (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p.12)

Como se pode observar nem a obrigatoriedade nem o reconhecimento da necessidade da arte na escola foram e são suficientes para que o seu ensino exista no currículo. Para que a arte exista no contexto escolar, de acordo com Barbosa (2008a, p.14), é necessário que “[...] os poderes públicos se preocupem também como a arte é ensinada, propiciando meios para que os professores desenvolvam a capacidade de compreender, conceber e fruir arte”.

A reforma educacional de 1971 estabeleceu também a polivalência para o ensino de arte. As artes plásticas, a música, a dança e o teatro deveriam ser ensinados pelo mesmo professor, formado em cursos de licenciatura com duração de dois anos (licenciatura curta) e após este prazo o docente poderia continuar seus

estudos por mais um ano (licenciatura plena) e especializar-se em artes plásticas, desenho, música, teatro ou dança. Assim, o ensino polivalente da arte passou a denominar-se Educação Artística.

Na Educação Artística, a concepção de ensino de arte pautava-se no “deixa fazer” ou na técnica do “como fazer”, sem discussão de conceitos, reflexão sobre a ação artística desconsiderando a dimensão da *experiência estética* contida no processo de aprender, de descobrir caminhos e formas para a compreensão do mundo.

Neste viés histórico linear percorrido pelo ensino de arte até a década de 1980, evidenciamos que dos modelos neoclássicos do século XIX à sua institucionalização oficial pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/71, o ensino de arte passou por experiências no sentido etimológico da palavra (prática, experimento, tentativa), onde a técnica e a cópia imitativa eram estratégias ou métodos de como fazer, que até poderiam gerar algum tipo de conhecimento. Também manteve a pedagogia da Escola Tradicional que considerava o sentido utilitário do desenho como preparação para o trabalho, e as concepções pedagógicas da Escola Nova que valorizava a livre expressão e a espontaneidade.

Desta forma, a concepção de ensino para o ensino de arte, defendido pela Escola Nova brasileira centrou-se no exercício do desenho livre, valorizando a experiência individual de fazer. Para Osinsk, (2002, p.52) essa prática reforça a “[...] a convicção na autoexpressão e a valorização do processo”, alimentando a crença de que a arte não possui conteúdos passíveis de serem ensinados, ou se os possui os mesmos não são relevantes. Para Aguirre (2009), esta opção educativa, baseada na autoexpressão “[...] é tingida pelo romantismo e nos conceitos da liberdade, sensibilidade, originalidade, criatividade, naturalidade, espontaneidade, imaginação e genialidade” (AGUIRRE, 2009, p.219).

A livre expressão, a valorização da técnica no desenho, a cópia de modelos e os desenhos comemorativos são práticas educativas que no ensino de arte atravessaram várias reformas educacionais ainda hoje se percebe resquícios deles nas aulas de arte (BARBOSA 2011). Essa ambiguidade no âmbito da educação se traduz em propostas de ensino da arte centradas apenas no desenvolvimento da criatividade, como algo inato ou uma capacidade tida como privilégio dos talentosos. Neste viés no ensino de arte não há espaço para os

saberes da *experiência* enquanto diálogo e relações com o mundo é apenas um fazer pelo fazer.

1.4 O Ensino de Arte como Linguagem.

O entendimento da arte como linguagem, no século XX, trouxe consigo propostas formativas, centradas mais na ideia de arte como comunicação do que no objeto artístico ou no sujeito criador. De acordo com Barbosa e Coutinho (2011) essa concepção de arte tem suas raízes nas teorias da percepção e da comunicação visual que buscaram estabelecer elementos constitutivos para a linguagem visual como a linha, a cor, a superfície, a textura, o ponto, movimento, contraste, luz etc. Esses elementos quando coordenados entre si dão lugar a uma gramática das formas, que determinam códigos visuais que estruturam a obra de arte/imagem.

Barbosa e Coutinho (2011) ressaltam que esta concepção se configura em paralelo ao desenvolvimento das tecnologias do século XX, que desencadearam o desenvolvimento da cultura visual, que procura difundir a ideia da alfabetização visual, cujo caráter formativo é desenvolver competências como: habilidades de ver-observar; de ler e decodificar as imagens ou mensagens visuais; escritura, produção de imagens ou mensagens visuais; emissão de mensagens com e sobre as imagens.

De enfoque formalista, esta concepção se restringe à qualidade sígnica das imagens, desprezando seus aspectos históricos e culturais e essa ausência tem sido contornada por abordagens do tipo semiótica e pós-estruturalistas apontam Barbosa e Coutinho (2011). Para essas autoras “[...] são tentativas de atualização da ideia de alfabetização visual, como as que têm se efetivado com as propostas educativas provenientes dos estudos da cultura visual” (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p.15).

Estes estudos foram praticados com êxito pela Bauhaus¹⁰ e seus princípios formativos se tornaram, no início, uma alternativa ao modelo tradicional de ensino. No Brasil, a arte como linguagem está presente, sobretudo, nas escolas técnicas e em programas curriculares do ensino fundamental. São propostas

¹⁰ Bauhaus- primeira escola de Design , artes plásticas e arquitetura de vanguarda na Alemanha, Fundada por Walter Gropius em 1919. Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Bauhaus> acessado em 23/07/2014.

educativas centradas nos aspectos formais da composição artística (o ponto, a linha, a cor etc).

1.5 O Ensino de Arte e a Pós-Modernidade: Arte como Conhecimento.

Assim como a arte contemporânea se apresenta complexa e múltipla em significações, muitas vezes atreladas a discursos visuais e verbais já produzidos por outros artistas em outros tempos, o ensino de arte na contemporaneidade vem assumindo seu papel no campo educacional, caracterizando-se pelo viés não linear e como possibilidade de descobertas, adquirindo um sentido mais amplo de *experiência estética* que se traduz em conhecimento.

Essa concepção de ensino de arte ao contrário das teses liberais, positivistas e modernistas defende a ideia da arte na educação com ênfase na própria arte por ser “[...] importante por si mesma e não por ser instrumento para fins de outra natureza. Por ser uma experiência que permite a integração da experiência singular e isolada de cada ser humano com a experiência da humanidade” (RIZZI, 2002, p. 64-65).

Neste sentido, tratar o ensino de arte como uma área de conhecimento é compreendê-lo como uma construção social, histórica e cultural que traz a arte para o domínio da cognição. Nessa direção, de acordo com Eisner, citado por Barbosa (2012, p.12) “[...] o conceito de arte está ligado à cognição como um dos elementos de manifestação da razão, pois existe na arte um conhecimento estruturador, que permite a potencialização da cognição”.

O reconhecimento do ensino de arte como campo de conhecimento tem início da década de 1980, marcada pelas mobilizações no campo educacional, que trouxeram consigo mudanças teórico-metodológicas significativas para o mesmo. Essas mobilizações tiveram início com a movimentação dos professores de arte em reação à polivalência (instituída pela lei de 5.692/71), aliada a novos estudos sobre a educação em nível mundial que trouxeram o entendimento de que o educador em arte deveria antes de qualquer outro requisito ser conhecedor de arte e também dos modos de ensinar arte.

Neste momento, um novo cenário curricular começa a ser desenhado para o ensino de arte e teve como figura central a educadora brasileira

Ana Mae Barbosa, professora e pesquisadora em arte-educação da Escola de Comunicação e Arte da Universidade de São Paulo, considerada e reconhecida como responsável pela construção e formação de um novo ideário para arte na escola brasileira. Dentre os mais importantes argumentos de Barbosa, para o ensino de arte, está a defesa de que se faz necessário que os docentes tenham posicionamentos mais claros para perceberem “[...] as realidades pessoais e sociais e lidar criticamente com elas.” (FERRAZ; FUSARI, 1999, p.35). Em outras palavras, ela sugeriu na época das mobilizações da década de 1980, a politização dos docentes face ao descaso dos governantes e a marginalização da disciplina nos currículos escolares.

Do posicionamento de Barbosa (2006) surge a Proposta Triangular para o ensino de arte, sistematizada a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade. A pós-modernidade no ensino de arte se caracteriza com a entrada dos estudos sobre a imagem, sua decodificação e interpretações na sala de aula junto com a já conquistada expressividade (BARBOSA, 2006). A sistematização da *Proposta Triangular*, posteriormente denominada *Abordagem Triangular* pela autora, teve início em 1983, no Festival de Campos de Jordão - SP e foi objeto de pesquisa e estudos intensos, entre 1987 e 1993, no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo e na Secretaria Municipal de Educação sob o comando de Paulo Freire e Mário Sérgio Cortela.

Naquela década surgiram as primeiras propostas metodológicas específicas, desenvolvidas na Inglaterra (*critical studies*) e nos Estados Unidos (*DBAE- Disciplined Based Art Education*), baseadas nas disciplinas de estética, história e crítica e no fazer artístico. O *DBAE* foi o sistema contemporâneo que influenciou o ensino de arte no mundo e, do qual vieram as bases da *Proposta Triangular*. De acordo com Barbosa e Coutinho (2011, p.46):

[...] no Brasil, a ideia da antropofagia cultural nos fez analisar vários sistemas e ressystematizar o nosso que é baseado não em disciplinas, mas em ações: fazer- ler- contextualizar. Portanto, a Proposta Triangular e o *DBAE* parte dos pressupostos conceituais e metodológicos diversos, são no máximo paralelos, pois se constituíram no que se entende por pós-modernismo na arte/educação.

As autoras avaliam e esclarecem que há correspondência entre a *critical studies* (manifestação inglesa pós-moderna para o ensino de arte), a *DBAE*

(manifestação americana) e a *Proposta Triangular*, porém esta última procurou atender às necessidades educativas do ensino de arte brasileiro, especialmente a de ler o mundo criticamente e essas correspondências são reflexos dos conceitos pós-modernos de arte e de educação. Sendo o professor figura fundamental para este novo pensamento sobre o ensinar e aprender arte, a experiência estética docente ganha vulto, pois se ele não souber exercitar-se esteticamente, provocado pela arte e ou pelo mundo, terá menos subsídios para propiciar tal experiência aos estudantes (BARBOSA, 2006).

Outro ponto a se mencionar para essa atualização é a implementação do ensino de arte, iniciada na década de 1980, por meio da intensificação das pesquisas e da criação de cursos de Pós-Graduação, Doutorado (1980), Mestrado (1974) e Especialização, sob a orientação de Ana Mae Barbosa, na Universidade de São Paulo. Esses estudos influenciaram positivamente na qualidade e nas mudanças do pensamento sobre o ensino de arte, assim como a ação política desencadeada por vários congressos, festivais, simpósios e a atuação de associações regionais e estaduais reunidas na Federação de Arte Educadores do Brasil, a FAEB (BARBOSA; COUTINHO, 2011). O segundo programa de mestrado em artes no Brasil surge somente em 1985 e o segundo programa de doutorado em 1995.

Em 1996, o ensino de arte no Brasil, por meio da Lei de Diretrizes e Bases Nacional – LDBEN nº 9.393/96 - conquista a sua obrigatoriedade para toda a Educação Básica, revogando as disposições anteriores, consagrando oficialmente a concepção de ensino de arte na escola como conhecimento, cujo objetivo primeiro é promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Em 1997, o Governo Federal estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais, um documento oficial que define as diretrizes para o ensino de arte e trazem como referência para o ensino de aprendizagem a tríade: o fazer arte (ou produção), apreciação (fruição) e reflexão (contextualização).

Diante desta nova realidade educacional, o ensino de arte abandona os discursos liberais, positivistas e modernistas, pelo menos formalmente, para assumir um compromisso com a cultura, a história, e as inter-relações entre o fazer arte, apreciar arte e conhecer arte nos aspectos histórico, social, antropológico e estético. Para Barbosa (2008a, p. 17) “[...] o *slogan* modernista de que todos somos artistas

era utópico e foi substituído pela ideia de que todos podem compreender e usufruir da arte”.

Nesta nova perspectiva pedagógica, ao ensino de arte cabe desenvolver nos estudantes a expressão pessoal (poética), desenvolver a imaginação, a percepção, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade analisada (BARBOSA, 2008a). Para isto, a autora recomenda aos docentes “[...] atentar para as mudanças relacionadas ao conceito de criatividade, concebido hoje como elaboração e flexibilidade, capacidade de desconstruir para reconstruir, selecionar, reelaborar, partir do que se conhece para modificá-lo de acordo com o contexto e processos de criação, desenvolvidos pelo fazer e ver arte” (BARBOSA, 2008a, p.18).

Além disso, ao ensino de arte pós-moderno cabe também a alfabetização dos códigos visuais e a leitura do discurso visual nas suas especificidades e contextos, uma vez que são essas qualidades que conferem à imagem significados e significações. Outro ponto importante no ensino de arte hoje é o compromisso com a diversidade cultural, enfatizada nas abordagens pós-modernas, atentando não mais somente para os códigos artísticos europeus, mas também para os códigos de outras etnias, gênero e classe social. Barbosa (2008a, p.19) afirma que a diversidade cultural, nas abordagens educativas, navega por uma complexa rede de termos como “[...] multiculturalismo, pluriculturalidade (PCN) e Interculturalidade”. No modo de ver da autora a Interculturalidade é o termo mais apropriado para definir a diversidade cultural “[...] porque significa a interação entre as culturas, enquanto que os termos multiculturalidade e pluriculturalidade pressupõem a coexistência e mútuo entendimento de diferentes culturas na mesma sociedade” (BARBOSA, 2008a, p.19).

Esses novos estudos e posturas pedagógicas, além de atualizar o ensino da arte, são capazes de gerar *experiências estéticas* que podem neutralizar o caráter elitista da Arte, “[...] despojando-a da dimensão transcendental que a tradição moderna a colocou, para ser vivenciada na sua singularidade e experienciada no seu papel histórico e cultural” (AGUIRRE, 2009, p.7).

A educação estética dos indivíduos, na atual conjuntura educacional, é imprescindível porque é por meio dela que pode se compreender o mundo e as formas sensíveis que compõem a humanidade no sentido amplo, transcultural, e

esse entendimento contribui para a formação de pessoas éticas e comprometidas com uma melhor arquitetura da sociedade.

No campo educacional o que importa, afinal, é o estudante experienciar e conviver com todas as produções culturais, sejam elas populares, canônicas, cultas ou de massa e que possa compreendê-las como diferentes respostas a necessidades idênticas de expressão ou de experiência estética (AGUIRRE, 2009).

1.6 Arte como Cultura e as Abordagens de Ensino Pós-Modernas.

Vive-se hoje profundas transformações sociais que trazem consigo desafios para todas as instâncias da vida, em especial para a educação, que tem o dever de observar e problematizar as mudanças, principalmente aquelas que abrangem os fundamentos do trabalho pedagógico. Na arte, o conceito de pós-moderno surge nas artes plásticas a partir dos anos 50, com a emergência da arte *pop*, do minimalismo, da arte conceitual e das performances, para nomear uma produção artística que não tinha um estilo definido e nem uma coerência estética, ao contrário, caracterizava-se pela multiplicidade e pelo choque de tendências e convivência de diferentes estilos.

No ensino de arte, a multiplicidade contemporânea, de acordo com Barbosa (2010a, p. 15), torna-se visível nas práticas educativas a partir da década de 1980 com:

[...] o revigoramento das ideias de Paulo Freire, que voltou ao Brasil em 1.980 com uma recepção popular nunca vista para um educador, assim como o início do pós-modernismo em arte/educação, no Festival de Inverno de Campos de Jordão em 1983, consolidaram o valor do reconhecimento das diferenças que, depois, orientariam a política multicultural do Museu de Arte Contemporânea de São Paulo de 1987 a 1993, (BARBOSA, 1998), bastante ampla, incluindo a cultura visual do povo, como os lateiros, os carnavalescos, os pintores de placas de bar etc¹¹.

Portanto as concepções de ensino de arte, bem como as abordagens educativas, não mais se apoiam no saber normatizado ou na expressão interior, mas como um fato cultural e o conceito de cultura neste contexto ganha novos sentidos e não pode mais ser compreendido como um “[...] elemento aglutinador de identidades fixas e homogenizador, mas como uma rede de significados, como comunidades de

¹¹ A autora chama a arte popular de arte do povo. É a arte reconhecida em separado pelo código hegemônico como arte do povo, resultando que o artista do povo também se reconhece como artistas. Por exemplo; Mestre Vitalino.

sentido, da pertinência e pertencimento, que revela heterogeneidades e contradições. Portanto, é uma ideia mais dinâmica de cultura que comporta transfusões e mestiçagens nos trânsitos entre culturas” (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p.16).

Para as autoras, três fatores de mudança no contexto da cultura contemporânea sustentam e enfatizam as novas abordagens para o ensino de arte, cujas revisões epistemológicas são concretizadas pelos estudos culturais e pela pedagogia crítica.

O primeiro é a ampliação da ideia de arte, que na pós-modernidade se caracteriza pelo seu caráter narrativo, político, social e híbrido. O segundo fator, são as transformações no campo da pesquisa das teorias e história da arte, havendo um deslocamento de interesse da obra e do artista para os processos de circulação, de recepção e de apropriação da arte (o observador não é passivo, ele é um interator). E o terceiro, a evidência da crescente influência da cultura visual nas sociedades tecnológicas enquanto produtora de imagens e construção de identidades (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p.16).

A título de esclarecimento nos apoiamos no posicionamento de Lyotard (2013) para situar o termo “pós-moderno”, que é amplamente utilizado por sociólogos e críticos para designar “[...] o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século XIX” (LYOTARD, 2013, p. XV). Para ele:

Essas transformações ancoram-se, sobretudo nas mudanças provocadas pelo desenvolvimento tecnológico que afeta a circulação de conhecimentos em todas as dimensões da vida desde [...] o desenvolvimento dos meios de circulação dos homens (transporte), dos sons e, em seguida das imagens. Nesta transformação geral a natureza do saber não permanece intacta. Ele não pode se submeter aos novos canais e tornar-se operacional. [...] Tanto os “produtores” de saber como seus utilizadores devem e deverão ter os meios de traduzir nestas linguagens o que alguns buscam inventar e outros aprender (LYOTARD, 2013, p.4).

O autor lembra ainda que o cenário pós-moderno “[...] é essencialmente cibernético-informático e informacional [...] predominam os esforços (científicos, tecnológicos e políticos) no sentido de informatizar a sociedade” (LYOTARD, 2013, viii) e, esta realidade no campo educacional solicita cada vez mais dos educadores a percepção e atenção para o contexto onde o estudante está inserido, para além dos muros da escola. De acordo com Lampert (2010, p.445) “[...] inclui-se aqui a necessidade de percepção para as tendências digitais/ virtuais;

reconhecer a relevância da comunicação de massa, dos veículos midiáticos, planejar e integrar essas novas formas estéticas ao currículo proposto”.

Para atender essas expectativas do contexto cultural da pós-modernidade o ensino de arte vem se atualizando por meio de diferentes abordagens educativas no campo empírico-conceitual, dentre elas a Educação para a Cultura Visual, que hoje se configura, no Brasil, como uma estratégia pedagógica para a compreensão crítica da realidade imagética na qual estamos imersos.

A Educação para a Cultura Visual tem seus princípios formulados a partir dos estudos culturais na Inglaterra e na América do Norte na segunda metade do século XX e posteriormente, a partir do início da década de 1990, nos estudos desenvolvidos pelo educador espanhol Fernando Hernandez. Do ponto de vista de Hernandez o maior e mais importante desafio que se impõe à educação, em relação à visualidade, é adquirir um “alfabetismo visual crítico” que permita aos estudantes: “[...] analisar, interpretar, avaliar e criar a partir da relação entre os saberes que circulam pelos textos orais, auditivos, visuais, escritos, corporais e, especialmente, pelos vinculados às imagens que saturam as representações tecnologizadas nas sociedades contemporâneas” (HERNANDEZ, 2007, p.24).

O autor enfatiza também que os estudos da cultura visual prevê o reconhecimento da capacidade de todas as culturas produzirem imagens em todas as suas manifestações sociais e isto significa:

[...] reconhecer todas as culturas como produtoras de imagens, no passado e no presente, e valorizar a importância de conhecer seus significados para reconhecer seu valor cultural. Isso implica redefinir o senso estético em termos concretos específicos, e como resposta a diferentes imaginários de classe, gêneros e cultura (HERNANDEZ, 2000, p.133).

Hernandez (2000, p.133) enfatiza ainda que reconhecer as imagens como mediadoras de valores culturais diversos é uma das finalidades da educação em conjunto com o meio cultural onde o sujeito está inserido, seus trânsitos e trocas. De acordo com Lampert (2010, p.446) “[...] a escola, neste caso, seria vista como um espaço para preparação dos sujeitos para um fazer crítico e democrático das informações que estão à disposição e em sintonia com a sociedade para a qual ela prepara seus estudantes”.

Nesta proposição, o foco do ensino de arte passa a ser o estudo da Cultura Visual em termos de significação cultural, de práticas sociais e de relações

de poder, e seu objetivo principal é proporcionar aos sujeitos os fundamentos para compreender criticamente os mundos sociais, culturais em que vivem e produzem suas relações de significados (BARBOSA; COUTINHO, 2011). Especificamente no ensino de arte a cultura visual não é considerada uma metodologia de ensino, mas uma abordagem que sugere enfoques que articulam de forma aberta temas que atravessam o campo educacional como as questões de gênero, racismo e as desigualdades sociais de toda ordem.

A cultura visual trata o conceito de cultura no sentido socioantropológico, associando-o à experiência cotidiana de qualquer grupo seja atual ou do passado e a sua compreensão crítica é abordada como um “[...] campo de estudo transdisciplinar multirreferencial que pode tomar seus referentes das artes, da arquitetura, da história, da psicologia cultural, dos estudos culturais, da antropologia, dos estudos de gênero e mídia, sem fechar-se nessas ou somente sobre essas referências” (SARDELICH, 2006, p. 465).

No entanto, há críticas a essa abordagem educativa para o ensino de arte, e estas apontam que a cultura visual quando tratada isoladamente se distancia do fato artístico e da *experiência estética* por não se organizar a partir dos nomes dos artefatos culturais, mas sim de seus significados culturais de maneira crítica, vinculando-os à noção de mediação de representações, valores e identidades, porém sem enfatizá-los. Para Sardelich (2006) a cultura visual, enquanto abordagem educativa requer uma mudança na forma como se organiza tradicionalmente o conhecimento escolar e para isto sugere:

[...] às/aos educadoras/es que estejam especialmente atentos aos objetos da Cultura Visual do grupo, ou seja, as imagens que estão nas capas dos cadernos e pastas das/os educandas/os, as revistas que leem, os programas de televisão a que assistem, seus conjuntos musicais e jogos preferidos, suas roupas e ícones populares(SARDELICH, 2006, p.466).

A autora enfatiza ainda que a compreensão crítica das representações desses artefatos culturais implica considerá-los nos seus aspectos histórico-antropológico e os diferentes contextos que os legitimam, bem como as suas conexões e significados, valores, costumes, crenças, ideias, políticas e religiosas que o geraram; as relações estético-artísticas da cultura de origem da produção; biográfico, relacionando-o a processos identitários e visões sobre a realidade e

crítico-social que considera a configuração atual das políticas da diferença e das relações de poder.

Esses aspectos apontados por Sardelich (2006) não são sequenciais, mas estão interconectados, e cabe à escola promover discussões, estabelecer relações entre as produções e contextos, distribuição e consumo, e que se procure perceber os seus efeitos na construção de identidades e formação dos sujeitos. Para Sardelich (2006, p.461), “[...] a cultura visual é uma estratégia para compreender a vida contemporânea”.

Outra opção formativa de tendência pós-moderna é a *Abordagem Triangular*, que concebe a arte como expressão e como cultura e propõe uma aprendizagem dialógica, construtivista e multicultural. Sistematizada pela autora e pesquisadora brasileira Ana Mae Barbosa entre os anos de 1987 e 1993, vale ressaltar que sua “*gênesis*”, de acordo com a autora, vem de apropriações, experimentações, revisões, em sintonia com o contexto cultural da pós-modernidade e com o Movimento de Arte Educação iniciado na década de 1980. Conforme afirma a autora “[...] a abordagem triangular se configura muito mais como uma abordagem que propõe uma profunda revisão dos problemas do ensino e aprendizagem das artes do que uma metodologia de aula” (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p.21).

Conforme sugere o nome, a *Abordagem Triangular* se refere às três dimensões inerentes ao fato artístico e se vale das três ações básicas para ensinar e aprender arte: a produção (fazer artístico), a leitura da obra ou imagem (fruição) e a contextualização (saberes estéticos e culturais). Esta triangulação tem como fundamentação educacional as concepções de três filósofos: John Dewey, Paulo Freire e Elliot Eisner. O encontro destas concepções de acordo com Barbosa (2010a, p.12) se dá da seguinte maneira:

Para ambos (Eisner e Freire) a educação é mediatizada pelo mundo que se vive, formatada pela cultura, influenciada por linguagens, impactada por crenças, clarificada pela necessidade, afetada por valores e moderada pela individualidade. Trata-se de uma experiência com o mundo empírico, com a cultura e a sociedade personalizada pelo processo de gerar significados, pelas leituras pessoais auto-sonorizadas do mundo fenomênico e das “paisagens interiores”. É na valorização da experiência que os três filósofos e/ou epistemológicos se encontram. Se para Dewey, experiência é conhecimento, para Freire é a consciência da experiência que podemos chamar de conhecimento. Já Eisner destaca da experiência do mundo empírico sua dependência de nosso sistema sensorial biológico, que é a extensão de nosso sistema nervoso, ao qual Susane Langer chama de “*orgão da mente*”.

Barbosa e Coutinho (2011) enfatizam também que a triangulação não indica uma ordem sequencial para o desenvolvimento das ações, porém o eixo da *abordagem triangular* é a leitura contextualizada da obra ou imagem, não somente nos seus aspectos formais ou crítico da materialidade da obra e seus princípios decodificadores, mas como uma leitura de mundo, aproximando-se da ideia de interpretação cultural que pode ser histórica, social, psicológica, antropológica, geográfica, ecológica, biológica etc. Esta perspectiva para o ensino de arte pode contribuir para a prática de uma “[...] educação em direção à multiculturalidade e à ecologia, valores curriculares que definem a pedagogia pós-moderna” (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p.24).

Outra possibilidade para o ensino de arte na pós-modernidade é a *postura ironista* sugerida pelo educador espanhol Imanol Aguirre (2009) que, pensando sobre as transformações e características desse nosso tempo, propõe a ideia de “ironia” como uma possibilidade de atuação. A *atitude ironista*, conforme define Aguirre (2009), é uma forma de exercer a docência para recriar novos imaginários educacionais para a arte na escola, muitas vezes ainda vista como o “enfeite”. A *atitude ironista* propõe a construção de outra prática que não se encontra pronta em livros ou receitas, sugere a convivência com a dúvida, as improbabilidades, a mudança de planos, reconsiderações conceituais, (re) adaptação constante com as realidades e acontecimentos configurados no cotidiano escolar e, principalmente, lidar com a resposta educacional que se apresenta multifacetada transformando-se constantemente.

Nesta forma de exercer a docência cabe afinar o olhar, no sentido de perceber e considerar a cultura e a estética juvenil que desenha a forma de ser e agir dos estudantes, para que a escola possa ser reconhecida como um espaço onde todas as formas culturais possam adentrar e dialogar. Neste sentido, o professor de arte de acordo com Aguirre (2009, p. 13) é alguém:

[...] que conspira contra narrativas fechadas nas interpretações e usos da cultura; pesquisador de redescrições; que concebe a arte como contingente, representações de realidades, e não como manifestação superior ao espírito humano, que concebe a arte e os produtos da cultura como condensados simbólicos da experiência; que entendem a compreensão como um fato criativo e de crítica cultural; que urde projetos identitários, mediante o entrelaçar-se com projetos alheios; que impulsiona a destreza na identificação imaginativa dos outros, para incrementar a sensibilidade ante sua humilhação.

Assim, o autor sugere que o professor de arte não seja aquele que já possui receitas que tudo sabe cuja missão é transmitir conhecimentos, mas aquele que está aberto às circunstâncias, aos acasos e acontecimentos. Para propor a *atitude ironista* Aguirre (2009) procurou adaptar o modelo de pensamento e ação ironista proposta pelo filósofo americano Rorty (2007, p.18) que se utiliza do termo para:

[...] designar o tipo de pessoa que enfrenta a contingência de suas convicções e seus desejos mais centrais- alguém suficientemente historicista e nominalista para abandonar a ideia de que essas convicções e esses desejos centrais remontam a algo fora do alcance do tempo e do acaso.

Ao considerar essas qualidades para a docência, não apenas para o ensino de arte, Aguirre (2009) consegue propor à figura de um docente que seja capaz de imaginar de outro modo as práticas educacionais, sujeitos que não sejam [...] focados, exclusivamente, na aquisição de conhecimento, senão na preparação para a vida.” (AGUIRRE, 2009, p.14).

Finalmente, desponta como possibilidade para o ensino de arte contemporâneo a ideia do *rizoma* termo empregado na botânica para identificar um caule subterrâneo (raízes) que cresce e se espalha em diversas direções, pode ter porções aéreas como as samambaias, as orquídeas e mergulhar no solo como o gengibre formando nódulos, bifurcações, multifurcações (MARTINS; PICOSQUE, 2008). Este pensamento na educação rompe com a listagem de conteúdos compartimentadas no tempo bimestral, semestral ou anual e “[...] abre para um modo aberto de ligação de um conteúdo qualquer a outro conteúdo qualquer, num sistema excêntrico, não hierárquico” (MARTINS; PICOSQUE, 2008, p.143). Nas práticas educativas organizadas a partir da ideia do rizoma a obra de arte ou imagem assume a função de rede, conectada aos acontecimentos e às coisas da vida.

A ideia do *rizoma* no ensino de arte fundamenta a ação pedagógica do atual currículo oficial do Estado de São Paulo, formulado pelas especialistas Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque, implantado na rede de ensino em 2010, detalhado neste trabalho no terceiro capítulo na perspectiva da construção da poética docente. Sua organização e concepção educativa valoriza a percepção estética, a imaginação e aposta na liberdade de criação do docente e dos aprendizes o que implica em “[...]”

sair do abrigo do que é conhecido, desabrigando-se no desaprender, movendo-se na recusa da mesmice da reconhecimento que nos põe na repetição confortável de saberes seja na leitura de uma obra de arte ou na produção de um fazer-artístico” (MARTINS; PICOSQUE, 2008, p.145).

O ensino de arte, aos poucos vem ganhando novas dimensões no contexto educacional e suas abordagens de ensino não se mostram ou se concretizam separadamente de forma isolada, solicitam proposições pedagógicas que funcionem como uma trama capaz de gerar processos e propostas educativas adequadas à realidade de cada escola para a promoção e engajamento dos estudantes [...] nas artes e na cultura visual, para que, delas possam extrair todo o necessário para configurar, criticamente, sua identidade, para reconhecer as identidades alheias, para se converterem em cidadãos plenamente habilitados e, assim criar uma sociedade mais justa e democrática (AGUIRRE, 2009, p.14).

Neste capítulo apontamos as principais tendências, concepções e abordagens pedagógicas que perpassam a história do ensino de arte até a pós-modernidade. Verifica-se que até a década de 1980, mesmo possuindo um viés humanizador, a arte na escola participava de um contexto marcado pela racionalidade das disciplinas do currículo, gerado pela reprodução de modelos, do desenho geométrico, das técnicas e da livre-expressão.

Diante do exposto, este aporte histórico permite, no segundo capítulo, visualizar em um contexto mais amplo o sentido da *experiência e da experiência estética* no ensino de arte como forma de compreender e se relacionar não somente com os artefatos culturais, mas com o mundo. Assim, no segundo capítulo, tratamos do conceito de experiência, bem como apontamos os estudos recentes em filosofia da educação que vêm recuperando a dimensão da formação estética do sujeito e o reconhecimento da mesma nas práticas educativas do ensino de arte na atualidade.

CAPÍTULO II

*“Quem somos nós senão uma
combinatória de experiências,
informações, de leitura, de imaginações?
Cada vida é uma enciclopédia,
uma biblioteca, um inventário de objetos,
uma amostragem de estilos,
onde tudo pode ser continuamente
remexido e reordenado de todas
as maneiras possíveis”*

(Calvino, 1990, p.138)

2 O SENTIDO DA EXPERIÊNCIA.

Neste capítulo, analisa-se primeiramente o sentido de *experiência* que atualmente vem ganhando ressignificações no campo educacional por meio de estudos e pesquisas e tem aparecido sistematicamente nas publicações ao referir-se à experiência do professor, à experiência do aluno, à educação pensada como experiência, à experiência artística e à experiência estética.

Nas pesquisas sobre o ensino de arte, palavras derivadas como experienciar, experimentar e experimentação também aparecem incorporadas ao vocabulário das publicações e principalmente nas abordagens pedagógicas contemporâneas, nos projetos educativos desenvolvidos nas escolas e nas instituições culturais como museus e bienais. A *experiência* também tem sido objeto de análise dos pesquisadores nos campos da Filosofia da Educação e do ensino de filosofia não apenas nos seus limites, como também nas:

[...] condições e possibilidades de se retomar a experiência como elemento imprescindível à prática de pensar, na práxis educativa. [...] Dessas perspectivas, vem se concebendo a educação ou como um sinônimo de experiência ou em tensão com essa forma de aprendizado e de suas expressividades, associados à vida e às suas vicissitudes, como um modo, por um lado, de potencializar a vida e, por outro, de indicar a irredutibilidade da vida à formação escolar (PAGNI; GELAMO, 2010, p. vii).

Essa consideração dos saberes da experiência nas práticas de ensino permitiria, portanto, não somente potencializar a dimensão humana do ato de educar, mas também reposicionar a prática docente não como algo tecnicamente planejado, mas como algo que se processa no caminho, e permite retomar conceitos, ideias e posições a favor de uma ação educacional compatível com a realidade vivida.

O conceito de *experiência* tem uma longa e complexa história, que de acordo com Jay, interpretado por Capra, (2013, p.70), se apresenta:

[...] repleta de transformações expressas já na sua etimologia. Na origem latina da palavra¹² aparece a ideia de experimentar, provar. [...] A palavra portuguesa deriva diretamente do *latim experimentum* que significa juízo ou experimento, e *empirical*, palavra inglesa¹³, remete à observação empírica (em oposição à teoria).

¹² O autor parte do verbo *experiri*.

¹³ Derivada do grego *empeiria*.

Ainda na perspectiva conceitual, no idioma alemão o sentido de *experiência* se estabelece a partir dos vocábulos: *erlebnis*, traduzido como experiência mais imediata e pessoal no mundo cotidiano; *erleben*, experiência da totalidade de uma vida e *erfahrung* experiência longa, onde se associa um processo de aprendizagem à integração de momentos discretos da experiência e um todo narrativo ou em uma aventura (CAPRA, 2013). A palavra *fahrt* (viagem) inserida em *erfahrung* conecta-se com a palavra “perigo” (*gefahr*) e, neste sentido, ativa o vínculo entre a memória e a experiência, que se sobrepõe à crença de que a experiência cumulativa é capaz de produzir um tipo de sabedoria que somente se alcança no final da viagem.

Na sua origem primeira *experiência* deriva palavra grega *pathos* (paixão, passagem, excesso), para Jay (2009) a experiência no seu significado mais íntimo se relaciona aos acontecimentos como “[...] “algo que sucede”, no sentido de que alguém sofre ou suporta” (PINTO; SANTOS, 2013, p. 143). Para Larrosa (2014) o sentido de *experiência* pode ser comparado “[...] a um *tremor*, a uma espécie de *vibração* que quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço” (LARROSA, 2014, p.10).

Na visão do filósofo contemporâneo Gadamer, interpretado por Lawn (2011), existem várias formas nas quais a natureza da *experiência* pode ser concebida, porém recomenda cuidado com a palavra *experiência*, pois ela é uma dessas “[...] palavras “escorregadias” no campo da filosofia principalmente em relação às fundações do conhecimento” (LAWN, 2011, p.86).

Para ele, na perspectiva da filosofia empirista “[...] o conhecimento experiencial é fundamental se for repetível, pois a experiência empírica é fundamentalmente repetição, uma reciclagem da mesma coisa” (LAWN, 2011, p.86). Ou seja, a aprendizagem decorre da repetição incansável de saberes e esta visão fez com que a *experiência*, na educação, “[...] se tornasse conhecida como parte de uma estrutura de conhecimento indutivo, que, somente captura um senso limitado e ignora outras nuances do significado” (LAWN, 2011, p.86).

No entanto Gadamer, interpretado por Lawn (2011), assegura que:

[...] existe outra forma de falar da experiência, que não se dá pela repetição, mas por encontros onde somos surpreendidos pela sua não repetitividade, que ele chama “*experiência hermenêutica*”, onde as nossas expectativas

são frustradas quando as “certezas” dos padrões normais diários confrontam com o inesperado (LAWN, 2011, p.86).

Dentre esses significados de experiência o que interessa neste trabalho é aquele que se processa nos acontecimentos da vida, dos quais é sempre possível (re) aprender, não por acúmulo ou repetições, mas por descobertas, transformações, renovações, construções e reconstruções. Pensar uma pedagogia estética e artística pelo viés da *experiência* para o ensino de arte é possibilitar que “[...] sensibilidades sejam gestadas, tecidas e elaboradas pacientemente por um saber sensível que não se ordena por modelos, mas por descobertas” (MARTINS; PICOSQUE, 2008, p 147).

2.1 Experiência: Uma Relação com o Mundo e Consigo Próprio.

Nos estudos mais recentes o sentido de *experiência* vem ganhando novas dimensões no campo educacional, mais especificamente na filosofia da educação, que surge, de acordo com Pagni (2010, p.15):

[...] na relação do sujeito com o mundo e consigo mesmo, por meio da qual aquele começa a conhecer a estes pelos órgãos dos sentidos e, paulatinamente a reconhecer-se conscientemente, em suas ações pelo juízo reflexivo, em vista da aquisição de saberes capazes de auxiliá-los na condução de sua vida.

A *experiência* vista nesta perspectiva pode ser desencadeadora do processo de ensino e aprendizagem, no qual se fundamentam as práticas e os saberes escolares, principalmente quando se concebe o espaço escolar como “[...] um ambiente aberto ao acontecimento no qual, ao professor escapa o controle daquilo que o aluno e ele próprio estão aprendendo.” (PINTO; SANTOS, 2013, p.143).

Essa concepção de *experiência* surge na pós-modernidade, no entanto a história revela que esse olhar, no âmbito da tradição da Filosofia da Educação, é um conceito bastante contestável. Iniciada por Jean- Jacques Rousseau (filósofo suíço do século XVIII), desenvolvida pela pedagogia de Wilhelm Dilthey (pedagogo alemão do século XIX) e a filosofia de John Dewey (filósofo do século XX), uma dessas tradições apresenta o processo de ensino e aprendizagem centrado na infância como foco da ação pedagógica e isto resultava, didaticamente falando

conforme aponta Pagni (2010, p.16), “[...] em pedagogias que centravam a práxis educativa, na consciência moral, na formação da consciência histórica e no pensar reflexivo, elegendo a experiência como um conceito fundamental para a atividade formativa”.

Para uma segunda tradição da filosofia da educação, a *experiência* foi desvalorizada por ser compreendida como uma forma inferior de conhecimento, porque se apoiaria nas faculdades sensíveis da imaginação, assim como em uma sensibilidade, cujos conhecimentos produzidos por esta prática em nada contribuiriam pela condução da vida em comum (PAGNI, 2010). Na origem dessa tradição está Immanuel Kant, filósofo do século XVIII, e considera que “[...] o conhecimento possibilitado pela *experiência* desprezaria as faculdades superiores e a verdadeira sabedoria, responsáveis pela produção do conhecimento objetivo da ciência e das ideias racionais da filosofia”. (PAGNI, 2010, p.16).

Assim, o homem deveria ser desviado do conhecer pela *experiência* e aproximado do conhecimento produzido pelos saberes da ciência e da verdade filosófica, determinando “[...] racionalmente, a liberdade necessária à sua emancipação da condição natural e do senso comum” (PAGNI, 2010, p.17). A emancipação e a formação cultural do homem estariam relacionadas à obediência às instituições reguladas pelas leis sociais e pela língua corrente, uma vez que a prática educacional consiste, neste sentido, na socialização do indivíduo e sua emancipação ao aprendizado da linguagem. Nesta perspectiva, a *experiência* é capturada pela ciência elaborando-a “[...] a partir de um ponto de vista objetivo, com pretensões de universalidade” (LARROSA, 2014, p.40).

Nesta tradição, a *experiência* vista como parte do processo de conhecimento é então abandonada e desprestigiada e essa distância “[...] garantiria uma prática educativa norteadas pela racionalidade e, conseqüentemente, um esvaziamento da *práxis* educativa, caso não fosse formalizada e instrumentalizada pelo pensamento racional.” (PAGNI, 2010, p.17).

A terceira tradição filosófica surge na contemporaneidade e procura suavizar a racionalidade da prática educativa, imposta pela tradição anterior, restituindo à *experiência* a sua dimensão estética reconhecendo-a como um conceito fundamental das teorias pedagógicas, o que não significa o abandono da razão e da racionalidade, mas a “[...] inversão dos saberes e práticas hierarquizadas e normalizadas por ela” (PAGNI, 2010, p.19). Essa retomada conferiu “[...] um lugar

para a *experiência estética* e a expressividade artística, nos saberes e práticas escolares” (PAGNI, 2010, p.19).

A dimensão da experiência estética, nos saberes e práticas escolares, também é abordada por Nietzsche, filósofo e crítico alemão do século XIX citado por Pagni (2010), ao afirmar que a formação humana por meio da arte, no sentido de uma educação estética do homem, “[...] é concebida por meio da transfiguração do próprio artista que, em sua relação com o mundo e consigo mesmo, faz da sua vida uma obra de arte, posicionando-se como um devir permanente.”(PAGNI, 2010, p.18). Compartilhamos desse pensamento e não temos dúvida que olhar o mundo e reconhecê-lo como devir permanente é condição para as escolhas realizada pelo sujeito em relação aos objetos, à criação, à poética e à própria vida.

No campo das pesquisas e estudos sobre *experiência*, alguns autores se dedicam a ressignificar o conceito situando-o no viés pós-moderno, dentre eles os filósofos da educação Jorge Larrosa (2002, 2014) e Jan Masschellein (2008).

Larrosa (2002), interpretando Benjamin, concebe a *experiência* em estreita relação com as práticas educativas e argumenta a favor do seu lugar e valor na educação. Na visão do autor, para que as ações vivenciadas se constituam experiência, é “[...] preciso dar sentido ao que somos e o que nos acontece” (LARROSA, 2002, p.23). Isto, para ele:

[...] requer um gesto ininterrupto, um gesto que quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p.19)

Neste sentido, a *experiência* solicita o silenciamento, o exercício do *olhar atento* e, principalmente, uma mudança de postura diante da urgência contemporânea, da qual podemos extrair uma nova possibilidade “[...] mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par *experiência/sentido*”. (LARROSA, 2002, p.19). A *experiência* para Larrosa (2014) é uma forma de habitar o mundo e ele sugere pensá-la como algo que escapa a qualquer conceito ou determinação.

[...] porque os conceitos dizem o que dizem [...] e a experiência é o que é, e, além disso, mais outra coisa, e, além disso, uma coisa para você e outra coisa para mim, e outra coisa hoje e outra coisa amanhã, e uma coisa aqui e outra coisa ali, e não se define por sua determinação e sim pela indeterminação, por sua abertura. (LARROSA, 2014, p.45).

No entanto, Larrosa (2002) adverte que olhar para a *experiência* como uma abertura, requer dos sujeitos postura e reconhecimento que *experiência* e informação são coisas diferentes, apesar desses termos hoje aparecerem quase como sinônimos. Para o autor “[...] a informação é quase ao contrário da experiência, quase uma ‘antiexperiência’, pois a informação por ela mesma carrega consigo a superficialidade e pode, muitas vezes, ser confundida como conhecimento” (LARROSA, 2002, p.22). O autor argumenta ainda que “[...] uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível e [...] a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência” (LARROSA, 2002, p.22).

Diante da realidade da sociedade contemporânea, marcada pelo excesso de informações que surgem sucessivamente e são veiculadas em tempo real, haveria lugar para a *experiência*? Quem seria o sujeito da *experiência*? Aquele que se dispõe a refletir, a escutar, a parar para pensar? Para Larrosa (2002) o sujeito da experiência não se definiria com certeza por sua atividade, pelas vivências:

[...] por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre o ativo e o passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. (LARROSA, 2002, p.25).

O sujeito da experiência, neste prisma, é aquele que distingue o saber científico da informação, que adota uma práxis distinta e singular, que não se regula pela técnica, pela *ordem explicadora* e, no caso do *docente*, aquele que cuida da sua própria emancipação intelectual e da emancipação intelectual do outro (aluno). (RANCIÉRE, 2002, p.17).

Na educação que valoriza a *ordem explicadora* é sempre preciso que se compreenda o que é explicado e para isso é preciso que alguém, no caso o professor, forneça sistematicamente uma ou muitas explicações sobre os conteúdos propostos rompendo com o mutismo da matéria ensinada. Para Rancière (2002), o

excesso de explicações transforma o ato pedagógico em um mito da pedagogia “[...] onde a palavra de ordem é ‘compreender’” (RANCIÉRE, 2002, p.21). Nesta concepção educacional, o processo para a compreensão do que é ensinado a “[...] grande preocupação dos metodistas e dos progressistas - se torna um progresso de embrutecimento.” (RANCIÉRE, 2002, p.21 - *grifo do autor*).

Ao contrário das ações educativas pautadas na *ordem explicadora*, a *experiência* e os saberes que dela derivam são aqueles que permitem a apropriação da própria vida, afirma Larrosa (2002), por se tratar de um conhecimento distinto do saber científico (que não significa excluí-lo da ação educativa), do saber superficial da informação tão valorizada na era da internet, e das técnicas mecânicas do “como fazer”. Para o autor o saber da *experiência* posiciona-se mais como uma forma de conversação sobre um assunto em comum, onde tanto o professor quanto o aluno podem cultivar e exercer sua maneira “[...] singular de estar no mundo, que é por sua vez ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo)” (LARROSA, 2014, p.31). Nesta relação está implícito o sentimento de pertencimento dos estudantes ao espaço escolar, apropriação dos saberes de modo particular, diferente, heterogêneo, plural, um exercício e “[...] uma abertura para o desconhecido, sem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’” (LARROSA, 2014, p. 31).

O posicionamento de Larrosa (2014), sobre a ideia de *experiência* parece coadunar com o posicionamento de Masschelein (2008)¹⁴. Para o primeiro, a *experiência* demanda “[...] a dimensão de travessia e perigo” (LARROSA, 2002, p.25); para o segundo, “[...] caminhar pelas estradas, a entrar no mundo, [...] expor-se” (MASSCHELEIN, 2008, p.43).

Essa dimensão *de experiência* no âmbito educacional tanto para Larrosa (2002) como para Masschelein (2008) sugere uma abordagem não de representações, mas de desejo, onde os envolvidos se propõem a *caminhar* não em busca de uma perspectiva que está presa a um único ponto de vista, mas se colocar em posição de jogo “[...] ex-posição, estar fora-de-posição” (MASSCHELEIN, 2008,37).

¹⁴ Jan Masschelein, filósofo da educação belga, no contexto do seu artigo *E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre* reflete sobre o lugar da experiência no processo educativo. Em um primeiro plano, o autor tensiona as ideias de voar e caminhar, associando à primeira ao campo da representação e à segunda, o campo da experiência.

O *caminhar* para Masschelein (2008) não está relacionado a um ato físico, mas a “[...] abrir um caminho que ‘conduz a alma’” (MASSCHELEIN, 2008, p.39). Esta abertura sugeriria “[...] novos olhares, sem levar a um lugar pré-determinado, mas a um caminho sem destino ou orientação” (MASSCHELEIN, 2008, p. 39).

Portanto, o *caminhar* proposto por Masschelein (2008) nos ajuda inferir que no ensino de arte a *experiência* se relaciona primeiramente com a educação do olhar “[...] não no sentido do *educare* (ensinar), mas de *e-ducere*, como conduzir para fora, dirigir-se para fora, levar para fora. E-ducare o olhar não significa adquirir uma visão crítica ou liberada, mas sim libertar nossa visão” (MASSCHELEIN, 2008, p.36), em busca de novos significados.

A libertação da visão neste sentido é condição essencial para as relações que são estabelecidas no campo educacional, pois é ela “[...] que propicia a *experiência*, não apenas como vivência passiva (de ser comandada), mas também como uma espécie de trilha na passagem pela estrada” (MASSCHELEIN, 2008, p.37).

A *experiência* vista nesta perspectiva, pode educar e ampliar o olhar, provocar deslocamentos, gerar práticas educativas sensíveis em contato com o mundo e oferecer outras possibilidades para o ensino e a aprendizagem seja no campo da expressão pessoal, que tem vínculos profundos com a poética manifesta na singularidade, na diversidade e na transculturalidade. Para Barbosa (2010) reconhecer estas particularidades, que não são do domínio da racionalidade, na ação docente, podem ser estratégias para desenvolver “[...] relações harmônicas entre pessoas de diferentes culturas [...] a aceitação da diferença, o reconhecimento da alteridade” (BARBOSA, 2010, p.281).

É preciso lembrar que é na escola ou em grupos que as identidades dos estudantes são construídas, portanto é necessário atribuir significados ao que se ensina, o que muitas vezes não se situa apenas no campo da racionalidade. Para Lampert (2007, p.279) “[...] essa é a função social do professor contemporâneo”. Para a autora essa função não se vincula ao ensino de técnicas, mas à reflexão e ressignificação dos próprios contextos que “[...] passa necessariamente pela mudança e não pela mera manutenção da sociedade” (LAMPERT, 2007, p.279).

2.2 *Experiência Estética* e o Ensino de Arte: Relação Entre o Fazer, o Ser, o Ver e o Dizer.

"A experiência estética não é necessariamente derivada da arte, mas a arte é uma das principais fontes dela" (MUNRO, Thomas. *Art educación, it's philosophy and psychology*. NY: The Liberal Arte Press, 1956, p. 03)

Etimologicamente, a palavra estética deriva do grego *aisthesis*, substantivo equivalente ao verbo sentir. *Aisthesis* está na raiz da palavra anestesia, que significa diminuição ou ausência da sensibilidade e está associada ao tato e às reações dele provenientes, como dor e prazer. Em português, sentir também tem a conotação de emocionar-se, ter sentimentos. Portanto, *aisthesis* se refere especificamente aos sentidos, às sensações físicas que são ativadas a partir do exterior. A Estética, enquanto disciplina filosófica estuda o julgamento e a percepção do que se considera belo, a produção das emoções pelos acontecimentos estéticos, bem como as diferentes formas de arte e do trabalho artístico; a ideia de obra de arte e de criação; a relação entre matérias e formas nas artes. Por outro lado, a estética também pode ocupar-se da privação da beleza, ou seja, do que pode ser considerado feio.

O que caracteriza a Estética, de acordo com Nunes (1999, p. 11), não é simplesmente o estudo do Belo, mas o domínio da sensibilidade que se vincula e se relaciona com a percepção, os sentimentos e a imaginação. Baumgarten¹⁵ incorporou essas qualidades à Estética, justamente em uma época em que a Beleza e a Arte eram "[...] geralmente, ou marginalizadas pela reflexão filosófica, que as tinha na conta de irrelevantes, ou considerada apenas sob o aspecto racional das normas aplicáveis ao reconhecimento de uma e à produção da outra" (NUNES, 1999, p. 12).

De acordo com Nunes (1999, p.13), Baumgarten definiu o Belo como:

¹⁵ Baumgarten, é um dos principais representantes do Iluminismo, um filósofo alemão do século XVIII, foi o primeiro a usar o termo estética e também a ministrar o curso de estética. Ele segue a mesma linha de Descartes, pois para ele a alma é o que nos permite ter consciência da nossa existência, ou seja, para ele a razão é o que nos permite existir. Divide a razão em duas faculdades, a faculdade superior e a faculdade inferior, a estética só é possível por causa dessa faculdade inferior. Ele afirma que a partir da nossa posição podemos perceber de modo claro ou obscuro as marcas distintivas. Baumgarten afirma que a Estética é uma Ciência. O fim visado pela Estética é a PERFEIÇÃO DO CONHECIMENTO SENSITIVO. À natureza do esteta deve pertencer: um refinado e elegante talento inato, cujas faculdades inferiores sejam mais facilmente excitadas em função da elegância do conhecimento. O exercício deve permitir a gradual aquisição do hábito de pensar com beleza. Disponível em <http://ideiasdeumamenteinerte.spaceblog.com.br/397204/Estetica-como-Ciencia-segundo-Baumgarten> acessado em 06/07/2014.

[...] a *perfeição do conhecimento sensível*, e dividiu a Estética em duas partes: a *teórica*, onde estuda as condições do conhecimento sensível que corresponde à beleza, e a *prática*, na qual, ocupando-se da criação poética, chega a esboçar uma espécie de lógica da imaginação, que contém os princípios necessários à formação do gosto e da capacidade artística. (grifo do autor).

Assim, as ideias de Baumgarten avaliavam que o conceito de beleza e seu reflexo nas artes representavam um conhecimento proporcional à nossa sensibilidade, confuso e inferior ao conhecimento racional, por sua vez dotado de clareza, reconhecido como verdade.

Conforme esclarece Nunes (1999, p.15), os fenômenos estéticos não são prioritariamente de domínio da Arte porque a mesma excede os limites das avaliações estéticas. Para o autor, a Arte é um modo de ação produtiva do homem, ela é fenômeno social e também parte da cultura. Além disso, a Arte está relacionada à existência humana, sua trajetória histórica vincula-se ao sagrado e ao profano, suscita problemas de valor, tanto na vida coletiva quanto individual, seja do artista que cria a obra de arte, seja do contemplador que sente seus efeitos.

Reforçando o pensamento de Nunes (1999), tomamos de empréstimo as palavras de Munro (1956) que reconhece a experiência estética não como algo exclusivo do mundo artístico, porém aponta a arte como “[...] uma das principais fontes dela” (MUNRO, 1956, p.3) para deter-nos em algumas considerações sobre o objeto de estudo do ensino de arte que é a própria Arte. Afinal o que entendemos por Arte? Para Gombrich (2012, p. 16), historiador da Arte:

Nada existe realmente a que se possa dar o nome Arte. Existem somente artistas. [...] Falar com argúcia sobre arte não é difícil, porque as palavras que os críticos usam têm sido empregadas em tantos contextos diferentes que perderam toda a precisão. Mas olhar um quadro com olhos de novidade e aventurar-se numa viagem de descoberta é uma tarefa muito mais difícil, embora também mais compensadora. É incalculável o que se pode trazer de volta de semelhante jornada.

A “viagem da descoberta”, sugerida por Gombrich (2012) propõe muito mais que a decodificação de signos para uma compreensão pura e simples do objeto artístico, a viagem se realiza no campo da *experiência estética*, no contato com a produção/imagem, no contexto e especialmente nas suas relações com o mundo, favorecendo a “[...] recomposição da paisagem do visível, da relação entre o fazer, o ser, o ver e o dizer” (RANCIÈRE, 2009, p.69); ou como lembra Gadamer

(2010, p.9) “[...] de uma maneira enigmática, a familiaridade com a qual a obra de arte nos toca é ao mesmo tempo abalo e derrocada do habitual”.

A *experiência estética*, vista neste prisma, parece carregar consigo a potência da arte de “[...] maneira existencial e transformadora, imprevisível e [...] contingente” (DANTO, 2006, p.1870). Para ele a *experiência estética*, afeta a maneira como vemos, tocamos e somos tocados pelas imagens, pessoas, coisas de maneira única, especificamente na arte a experiência estética é tão particular que uma [...] mesma obra não afetará duas pessoas diferentes da mesma maneira, nem mesmo a mesma pessoa da mesma maneira em diferentes ocasiões” (DANTO, 2006, p.187).

Como então a *experiência estética* participa do ensino de arte? Levando-se em consideração a história do ensino de arte da Missão Artística Francesa (1816) até a década de 1980, pode-se inferir que neste período prevaleceram ações educativas que privilegiaram a técnica, a racionalidade do desenho geométrico, a reprodução, a cópia de modelos e a marginalidade curricular, conforme vimos no primeiro capítulo deste trabalho. Neste modelo de ensino nos parece que não há lugar para a *experiência estética* enquanto possibilidade de formação dos sujeitos, no entanto, as abordagens pós-modernas mudam este cenário “[...] propondo vivências emotivas e cognitivas tanto nos fazeres quanto nas análises do processo artístico [...] e suas maneiras de interagir na sociedade” (FERRAZ; FUSARI, 1999, p.17).

Para Martins e Picosque (2008, p.147-148), “[...] se a arte não nos ensina a ver com clareza o mundo e encontrar respostas sobre o mundo, com certeza, ela nos afeta, nos provocando a pensá-lo”. Para as autoras, são os signos da arte que se mostram “[...] polissêmicos e camaleônicos que faz com que a arte imponha-se como um ponto de vista privilegiado sobre o mundo e as coisas do mundo” (MARTINS; PICOSQUE, 2008, p.148). Este posicionamento é compartilhado e por Larrosa (2013) ao afirmar que:

A arte é o que nos traz a carga sensível do mundo. A arte é o mundo como cor, como som, como textura, como rugosidade. É como se a arte abrisse a pele do mundo e, portanto, a arte oferece o mundo sensível e não tanto o compreensível. Se a educação tem a ver com relacionar as crianças ao mundo, essa carga sensível do mundo é fundamental. Mas não porque é separada de outras coisas, senão porque é fundamental. O mundo é sensível. (LARROSA, 2013, p.6).

Acredita-se que é nessa abrangência que a arte deve compor o cenário educacional, mobilizando conhecimentos e *experiências* que diversifiquem e ampliem a formação estética dos sujeitos, e ao docente cabe, conforme sugestão de Aguirre (2009), ser “tramador, pesquisador, aberto à emergência e gerador de relações inéditas.” (AGUIRRE, 2009, p.183). Para esta forma de ser docente, não há receitas do como fazer ou uma formação específica, mas uma postura que não se vincula à prática da transmissão de conhecimentos e sim à versatilidade, capazes de trabalhar com a *contingência* e dispostos a se deixar envolver por ela por meio de “[...] perguntas, aberturas, inícios, janelas abertas, modos de continuar vivos, de prosseguir, caminhos de vida, possibilidades do que não se sabe, talvez” (LARROSA, 2014, p. 75).

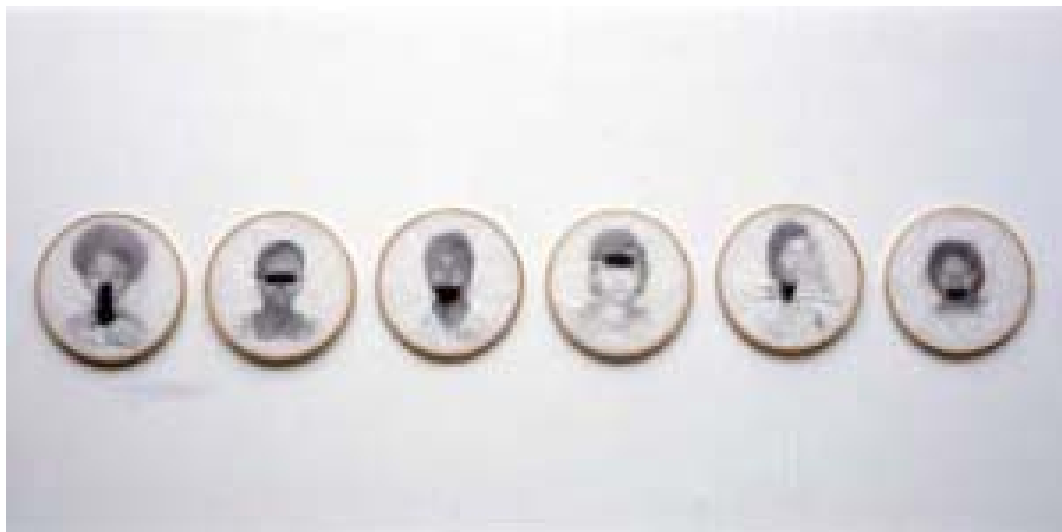
Para a crítica e curadora de arte, Kátia Canton (2009, p.49), a *experiência estética* na pós-modernidade se vincula cada vez mais com a alternância e a multiplicidade existente na sociedade, e no campo cultural e artístico ela se materializa a partir de uma negociação entre arte e vida, vida e arte, trazendo à tona as diferentes instâncias vividas no cotidiano em relação ao corpo, a política, a ecologia, a ética e as imagens geradas pelas tecnologias da informação. Os artistas contemporâneos, nas suas produções, incorporam e comentam a vida em suas diferentes instâncias, em seus potenciais de estranhamento e em suas banalidades. O sentido da arte, para eles, reside na penetração em questões cotidianas, espelhando e refletindo exatamente aquilo que diz respeito à vida (CANTON, 2009).

A relação entre vida e arte, para a educadora e artista contemporânea brasileira Rosana Paulino, é a materialidade da sua produção, que trata de maneira crítica as questões vinculadas a gênero e raça, especialmente àquelas que se refere ao tema da mulher negra no Brasil. A linha, a agulha, a costura e o bordado, técnicas consideradas como objetos tradicionalmente ligados ao universo feminino das artes aplicadas, vistas como domésticas, são referenciais no seu trabalho e evidenciam as marcas que acompanham o corpo da mulher negra, concebido e representado quase sempre em estereótipos perversos e coerções estéticas. Nas imagens, Paulino trata do seu cotidiano a partir da sua própria condição, da violência histórica que ainda hoje acompanha a população negra.

Na série *Bastidores* (1996/1997) (figuras 2 e 3), Paulino utiliza-se da própria imagem (fotografia) imprimindo-a sobre tecido para bordar “tarjas negras” sobre olhos, boca e garganta para denunciar de forma dramática a impossibilidade

de falar, de ver ou, mesmo para servir como reflexão sobre a violência contra mulheres.

FIGURA 2- Série Bastidores – Bordado. Rosana Paulino (1996/1997).



Fonte: <https://catracalivre.com.br/geral/conteudo-livre/indicacao/mulher-negra-e-artista-a-estetica-critica-de-rosana-paulino/>¹⁶

FIGURA 3- Série Bastidores - Bordado. Rosana Paulino (1996/1997).



¹⁶ Disponível em <https://catracalivre.com.br/geral/conteudo-livre/indicacao/mulher-negra-e-artista-a-estetica-critica-de-rosana-paulino/>. Acesso em 26/06/2014.

Fonte: <https://catracalivre.com.br/geral/conteudo-livre/indicacao/mulher-negra-e-artista-a-estetica-critica-de-rosana-paulino/>¹⁷

É neste vasto campo de possibilidades que navega o ensino de arte, no plano do devir, na processualidade de estados de invenção¹⁸, que procuram afastar visões estereotipadas ou visões reduzidas do mundo, onde somos afetados e a nossa sensibilidade é ativada e por meio dela podemos identificar, ver, sentir e perceber o mundo nas suas diferentes nuances. Essa trama de sentidos são fontes geradoras da *experiência estética*, que não se vincula ao conceito de belo, mas à estesia¹⁹, assim definida por Martins e Picosque (2008, p.38):

[...] a estesia é como uma poética da dimensão sensível do corpo que suscita em absoluta singularidade uma experiência sensível com os objetos, lugares, condições de existência, seres, comportamentos, ideias, pensamentos, conceitos. Quando tocados por essa experiência somos convocados a agir e ao agir abrimos a possibilidade de fazer ou desfazer conceitos perceptivos gerando novas possibilidades de pensar e mover o corpo, ideias e mundo.

No ensino de arte, a estesia, enquanto fonte geradora de sentidos e percepções sobre a ação educacional pode facilitar a ação dos educadores, a formação estética dos sujeitos e a qualidade estética do que é apresentado para as ações educativas como texto escrito, visual, sonoro, corporal, bem como a escolha das estratégias de ensino, lembrando que tanto as tradições artísticas quanto a arte contemporânea precisam participar desta curadoria educativa²⁰, como forma de oportunizar aos envolvidos no processo educativo um contato mais profundo com as produções artísticas de todos os tempos e culturas (ALMEIDA, 2007, p.93).

¹⁷ Id. Acesso em 26/06/2014.

¹⁸ MARTINS, M.C; PICOSQUE, Gisa. Mediação Cultural para professores andarilhos da cultura. São Paulo: Instituto Sangari, 2008.

¹⁹ Estesia- Habilidade de entender sentimentos/sensações; sensibilidade. Estética. Aptidão para compreender as sensações causadas pela percepção do belo; estese. (Etm. do grego: *Aisthesis*). Disponível em <http://www.dicio.com.br> acessado em 26/06/2014.

²⁰ A palavra curadoria tem origem epistemológica na expressão que vem do latim *curator*, que significa tutor, ou seja, aquele que tem uma administração a seu cuidado, sob sua responsabilidade. Para Tadeu Chiarelli (1998, p. 12.), “o curador de qualquer exposição é sempre o primeiro responsável pelo conceito da mostra a ser exibida, pelas escolhas das obras, da cor das paredes, iluminação, etc.” Vergara (1996, p. 243) aponta que a curadoria educativa tem como objetivo: “explorar a potência da arte como veículo de ação cultural. (...) constituindo-se como uma proposta de dinamização de experiências estéticas junto ao objeto artístico exposto perante um público diversificado”. A ideia de experiência estética está para ele intimamente ligada à construção da “consciência do olhar”, como uma “experiência da consciência ativa”. Disponível em <http://fvcb.com.br> Acessado em 26/06/2014.

Tomando como referência os estudos mais recentes da filosofia da educação, na pós-modernidade a dimensão estética na formação humana passa a ser considerada como um dos pilares nas práticas educativas e esta dimensão no ensino de arte, desde a mobilização da década de 1980, vem se concretizando de forma que o mesmo não se realiza apenas pelo fazer técnico, mas também pela contextualização, leitura crítica da imagem/obra de arte e suas relações com o mundo. Barbosa (2006) deixa claro que o objetivo dessa forma de conceber e ensinar arte “[...] não é ensinar estética, história e crítica de arte, mas desenvolver a capacidade de formular hipóteses, julgar, justificar, contextualizar julgamentos acerca de imagens e da arte.” (BARBOSA, 2006, p.64).

No entanto, olhando para a realidade educacional, especialmente para o ensino de arte ainda vigente em muitas escolas, verifica-se que os imaginários²¹ sobre a arte na escola, construídos historicamente, continuam ativos, mesmo que as respostas educacionais já não correspondam ao que se espera. Aguirre (2009) aponta que vivemos em tempos de mudanças em todas as dimensões da vida em sociedade e a educação faz parte deste cenário e a ela cabe também reconhecer que hoje os sujeitos vêm se constituindo como “[...] nódulos, cruzamentos, territórios autônomos, com seus próprios sistemas normativos, independentes entre si” (AGUIRRE, 2009, p.1).

Para ele, diante desta realidade uma das primeiras ideias a ser eliminada do imaginário dos educadores “[...] é a de considerar o fato educacional como uma espécie de partida que se joga a dois: o docente (adulto) por um lado, e estudantes de diversas idades por outro (jovens)” (AGUIRRE, 2009, p.2), quando na verdade o fato educacional assim como um jogo, todos participam conjuntamente. Neste sentido, Aguirre (2009) e Rancière (2002) comungam do mesmo posicionamento quando postulam que no “[...] no ato de ensinar e de aprender, há duas vontades e duas inteligências” (RANCIÈRE, 2002, p.26). Nesta relação, uma inteligência não se sobrepõe à outra, mas se complementam.

Nessa dinâmica cabe perguntar sobre qual papel a arte cumpre ou como a mesma pode contribuir para a formação estética dos sujeitos. Aguirre (2009) percebeu que alguns autores que estudam a temática observaram que as *experiências estéticas* dos jovens, hoje em dia, têm lugar basicamente no entorno

²¹ O imaginário é uma força social de ordem espiritual, uma construção mental, que se mantém ambígua, perceptível, mas não quantificável. (MAFFESOLI, Michel. Entrevista à Revista FAMECOS. Porto alegre, nº 15, 2001).

cultural, dos meios de comunicação e dos instrumentos eletrônicos dos quais a escola ainda se mantém quase alheia. Sobre as *experiências estéticas* vivenciadas pelos jovens, Aguirre (2009, p.4) revela que seus estudos demonstraram que:

[...] os repertórios visuais dos jovens estão, basicamente, configurados pelos meios eletrônicos, televisivos e gráficos da difusão massiva [...] as imagens de sua preferência mostram maior inclinação pelo pitoresco, o grotesco, o humorístico, o *kitsch* ou o horror, ou seja, por sentimentos e sensações de grande intensidade emotiva, próprios da cultura do espetáculo, do que por outras mais sutis ou delicadas.

Este estudo parece comprovar que o ensino de arte pouco ou quase nada faz para mudar esse cenário e evidencia também que o conceito de beleza, entendida nos termos da estética moderna, não é determinante na *experiência estética* dos estudantes, no entanto, a escola persiste em apresentar, fixar conteúdos e reproduzir. Não que a estética moderna não deva fazer parte dos estudos artísticos e estéticos no contexto escolar, porém ela é apenas uma parte do campo da arte e, conforme lembra Rancière (2009, p.17),

[...] é a partir dessa estética primeira que se pode colocar a questão das “práticas estéticas”, no sentido em que entendemos, isto é, como formas de visibilidade das práticas de arte, do lugar que ocupam, do que “fazem”, no que diz respeito ao comum. As práticas artísticas são “maneiras de fazer” que intervêm na distribuição geral das maneiras de fazer e nas suas relações com as maneiras de ser e formas de visibilidade.

Para Aguirre (2009), muitas práticas educativas em arte ainda não se propuseram a entrelaçar os sujeitos em experiências educacionais, aproveitar o potencial da arte pela capacidade de propiciar transformações, de enriquecer a *experiência estética* apresentando tanto as formas mais tradicionais da cultura artística, como a contemporânea e àquelas de entornos culturais distintos, ampliando dessa forma a percepção e o conhecimento da própria cultura e das outras. Aguirre (2009) recomenda que as práticas educativas que aproveitam as possibilidades pedagógicas oferecidas pela arte para “[...] afrontar, criticamente a estreiteza da estereotipante redundância temática, ideológica e estética da cultura de massa.” (AGUIRRE, 2009, p.6).

Para isto, o autor lembra que é preciso, primeiramente, despojar a arte da dimensão transcendental, que a tradição moderna a colocou, e colocá-la como relatos abertos à pesquisa criativa e, experimentá-la no seu papel histórico e cultural, percebendo que seus significados podem mudar com a mudança das

práticas e das realidades. Nesta proposta para o ensino de arte, Aguirre (2009, p.7) evidencia que:

[...] a forte carga ética e estética que acompanha muitos artefatos culturais, que nossos estudantes consomem hoje, empurra-nos a fazer frente à situação, partindo de onde a experiência estética está surgindo, os artefatos, as situações que a estão gerando. Não se trata de impor formas de arte supostamente refinadas a outras que cremos não sê-lo. Trata-se pelo contrário, de tomar o enriquecimento da capacidade sensível para viver esteticamente (e eticamente) no eixo da ação educacional. [...] Além disso, conceber a arte como experiência e a obra como relato aberto oferece-nos um ponto de partida privilegiado para melhorar a motivação dos estudantes para a educação artística, porque permite incluir, como objeto de estudo, os artefatos de sua própria cultura estética, promovendo desse modo uma maior integração entre suas experiências vitais e a arte.

A este respeito, as abordagens pós-modernas para o ensino de arte apresentadas no capítulo anterior, bem como a renovação das ideias de arte e *experiência estética*, pensadas a partir do ponto de vista de autores como Barbosa (2006, 2008), Masschelein (2008), Larrosa (2014), Rancière (2002) e Aguirre (2009), podem propiciar novas trilhas pelas quais se pode caminhar e encaminhar a formação estética dos sujeitos.

Esses autores evidenciam que a *experiência estética* pode ser compreendida como um dos pontos mais importantes para a educação e para o ensino de arte, quando não é vista como uma ordem de impressões, de sentimentos, de emoções, cujo deleite é plenamente satisfatório no sentido que se basta a si mesmo (NUNES, 1999), mas reconhecido como uma “abertura para o desconhecido” (LARROSA, 2002, p.28).

Esta análise permite compreender o sentido da *experiência* na educação e da *experiência estética* no ensino de arte e considerando que estas repousam nas ações educacionais e estéticas, não mais pautadas somente pela racionalidade, como as técnicas isoladas privilegiando somente o fazer mecânico, recortes e colagens de forma desconexa, desenhos alusivos a comemorações reproduzindo modelos, mas naquelas que desafiam e colocam em risco a propagada objetividade e eficácia da técnica, do modelo e das receitas do como fazer. Estas experiências tecem relações e estratégias sobre a área de conhecimento de forma interdisciplinar e, conforme descreve a epígrafe configuram “uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser

continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis” (CALVINO, 1990, p.138).

No terceiro capítulo, trataremos da experiência na construção da poética docente e como esta pode ser compreendida como uma força viva, criadora nas práticas educativas em arte. Uma pedagogia estética e artística articulada às práticas sensíveis que “[...] *demandam relacionar arte e vida, onde o conhecer, o fazer, o expressar, o comunicar e o interagir instauram práticas inventivas a partir das vivências de cada um*” (MARTINS; PICOSQUE, 2008, p.146- grifo das autoras).

CAPÍTULO III

*O meu olhar é nítido como um girassol,
Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E de vez em quando olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...
Sei ter o pasmo essencial
Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras...
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do Mundo.*

(Alberto Caieiro)²²

²² Fragmento de *O Guardador de Rebanhos*, 8/3/1914 de Alberto Caieiro, um dos heterônimos do poeta Fernando Pessoa. In MARTINS, M.C.; PICOSQUE, G. *Mediação Cultural para professores andarilhos da cultura*. São Paulo: Instituto Sangari, 2008, p.65.

3 DA EXPERIÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DA POÉTICA DOCENTE.

Neste capítulo, analisa-se como a *experiência* contribui para a construção da poética docente entendida como processo criador, devir ou mesmo desejo de reconhecer a docência como a produção de um objeto artístico, como potência geradora de descobertas e conhecimento, sempre aberta à “[...] eterna novidade do mundo” conforme epígrafe.

O sentido de construção, neste trabalho, refere-se ao reconhecimento por parte do docente, que o processo educacional possui uma incompletude que lhe é inerente, que há sempre uma diferença entre aquilo que se planeja e o que se concretiza no âmbito das aulas, portanto, o projeto está sempre por ser realizado em busca da completude, a se construir, algo inacabado.

Na produção artística é comum este processo de inacabamento da obra. Picasso²³ citado por Salles (2009) em suas obras fazia uma espécie de apologia do inacabamento e afirmava: “[...] Não gosto de concluir um quadro. É muito mais fácil terminá-lo do que deixá-lo inacabado. Quando um Museu estava expondo um dos meus quadros, pedi que colocassem uma plaqueta ao lado dizendo ‘não toque, pintura viva’” (SALLES, 2009, p.83).

Trazendo o posicionamento de Picasso em relação ao inacabamento da obra para a construção da poética docente, implica reconhecê-la contingente passível de ressignificações de contextos tanto do aluno quanto do professor, passível se ser retomada e reconstruída sempre que se julgar pertinente, e também “[...] levar em conta o mundo pessoal de quem aprende, seus conhecimentos, ideias prévias e preconceitos.[...] É um olhar de quem pensa em como ensinar e em como e o que aprender”. (LAMPERT, 2007, p.281).

A palavra poética, apesar de não possuir caráter normativo, vincula-se implícita ou explicitamente à criação artística. Surge na filosofia grega antiga com Aristóteles ao posicionar a arte em duas dimensões: manuais, que fabricam objetos destinados ao uso e que saem das mãos dos artífices, portanto úteis e as artes imitativas, como a pintura, escultura, poesia e música as quais “[...] Aristóteles abrangueu com a denominação genérica de poesia (*poiésis*)” (NUNES, 1999, p.20).

²³ Pablo Picasso (1881- 1973) pintor, escultor e desenhista espanhol, tendo também desenvolvido a poesia. Foi reconhecidamente um dos mestres da arte do século XX, é considerado um dos artistas mais famosos e versáteis de todo o mundo, tendo criado milhares de trabalhos, não somente pinturas, mas também esculturas e cerâmica, usando, enfim, todos os tipos de materiais. Disponível em . <http://www.suapesquisa.com/picasso/> acesso em 07/08/2014.

Ao atribuir as dimensões manuais e imitativas às artes, Aristóteles tentou resolver um “[...] aparente conflito entre arte e filosofia, o que para Platão era uma relação injusta, pois entendia que assim como as ciências e a filosofia, as artes são atividades humanas ordenadas e regradas” (CHAUÍ, 2010, p.405).

Nesta conceituação, Aristóteles articulava “[...] três tipos de pensamento: teoria (*theoria*), prática (*práxis*), criação (*poesis*), sendo que na *poesis* inclui-se a poesia, assim como outras maneiras de produzir arte” (IRWIN, 2008, p.87). *Poiésis* significa produção, fabricação, criação e há na palavra, de acordo com Nunes (1999, p.20),

[...] uma dimensão metafísica e cosmológica [...] significa um produzir que dá forma, um fabricar que engendra, uma criação que organiza, ordena e instaura uma realidade nova, um ser. Criação não é, porém, no sentido hebraico de fazer algo do nada, mas na acepção grega de gerar, produzir dando forma à matéria bruta preexistente, ainda indeterminada, em estado de mera potência.

O autor aponta ainda que a arte enquanto processo produtivo pressupõe técnica, enquanto atividade prática vincula-se ao processo de criação e liga-se à *poiésis*, que Ostrawer (2012, p.141) define como “[...] a essência de uma pessoa, sua integração, sua própria coerência interior”.

A poética docente enquanto criação é um percurso feito de formas de caráter precário, pautado em hipóteses, fruto de um longo percurso de dúvidas, ajustes, certezas, acertos, aproximações, um movimento feito de sensações, ações, pensamentos, que sofre intervenções do consciente e do inconsciente, do que é objetivo e do subjetivo. Gadamer de acordo com a interpretação de Lawn (2011) considera que uma das qualidades dos trabalhos poéticos é a eminência²⁴. Para ele, “[...] a palavra poética é eminente. Ela literalmente se sobressai, se projeta no sentido literal (eminente)” (LAWN, 2011, p. 134).

Portanto, pensar na construção da poética docente é pensar em articulações pedagógicas e “[...] deambular. Ter o hábito de percorrer caminhos diferentes, abrir mão das certezas absolutas; desconfiar dos sentimentos já vividos; desvelar o olhar para o que virá e, por fim conviver com o diferente” (LAMPERT, 2010, p.444).

²⁴ Eminência- Qualidade daquilo que é eminente. Ponto elevado. Superioridade. Elevação moral. Saliência. Disponível em www.dicionarioweb.com.br acessado em 27/06/2014.

3.1 A Poética Docente: o Desvelar da Prática Criadora.

Se a *experiência* na contemporaneidade se vincula ao campo dos saberes, às práticas educativas e às teorias pedagógicas (PAGNI, 2010), parece pertinente olhar para essas práticas como um percurso criador na docência, onde ser professor não é repetir modelos ou fórmulas bem sucedidas, mas construir a sua poética, no próprio *caminhar*, conforme sugere Masschelein (2008).

Masschelein (2008) se inspira em Benjamin na obra *Rua de Mão Única*, e define o *caminhar* como a força de uma estrada que impulsiona que se mostra e lembra ainda que “[...] somente quem anda a pé pela estrada conhece a força que ela tem, [...] desvenda distâncias, mirantes, clareiras, panoramas a cada curva como um comandante posicionando soldados numa frente de batalha.” (MASSCHELEIN, 2008, p.37)

Trazendo esse pensamento para a construção da poética docente é no dia a dia, no *caminhar* a pé pela estrada sem pressa que se pode compreender a realidade da docência em suas nuances e formas, cujo percurso criador aos poucos vai se mostrando como um trajeto repetitivo não de ações, mas de tentativas que se norteiam por um projeto de natureza estética e ética, inserido na cadeia da continuidade e, portanto, no campo da *experiência*. (SALLES, 2009, p.31).

O *caminhar*, neste sentido, não prevê a descoberta de um fim em si mesmo, uma determinada perspectiva, mas de um movimento de entrega, de embarcar e seguir uma linha arbitrária, como um atravessamento nas intenções como uma trama, de “*ex-por-se*” ao seu comando apontando vulnerabilidades, riscos e, ao mesmo tempo, oferecer descobertas e possibilidades (MASSCHELEIN, 2008). Quem não se “*ex-põe*” é incapaz de descobrir novos horizontes, de andar por outros caminhos.

Comparando a construção da poética docente à poética do artista encontramos muitos pontos em comum, principalmente se a entendemos “[...] como um pensamento profundo, que está em devir contínuo, que abarca a existência de uma vida e se amolda a ela. Para Salles (2009, p.42) [...] um artista não inicia uma obra com uma compreensão infalível de seus propósitos”, mas vai incorporando os acasos e eliminando o que já não tem sentido. Bárcena (2005) citado por Cunha (2010, p. 234) escreve que:

O poético nos permite a aprendizagem do surpreendente, porque o poeta é aquele que é capaz de se admirar ante o cotidiano. O poético é experiência de abertura: o conhecimento de estar não perante o mundo, mas no mundo, na incerteza e na contingência do que é aberto.

Para o artista a contingência e a incerteza são naturalizados, incorporados ao processo de feitura da obra/imagem. Para o fotógrafo Cartier Bresson (SALLES, 2009), a contingência residia no instante a ser fotografado “[...] captar uma realidade fugitiva”. O cineasta italiano Federico Fellini de acordo com Salles (2009, p.120) revela que no início de um novo filme ele fazia desenhos (figura 4), como “[...] uma maneira de tomar apontamentos, de fixar ideias [...] é a minha maneira de me aproximar do filme que estou fazendo, compreender de que tipo é começar a olhá-lo de frente”. Continuando a descrever o processo criador de Fellini, Salles (2009, p.122) comenta que a música, para ele, funcionava como fonte de geração de ideias “[...] tenho o hábito de usar certos discos como fundo; a música pode condicionar uma cena, dar um ritmo, sugerir uma solução, ou determinar o comportamento de um personagem”.

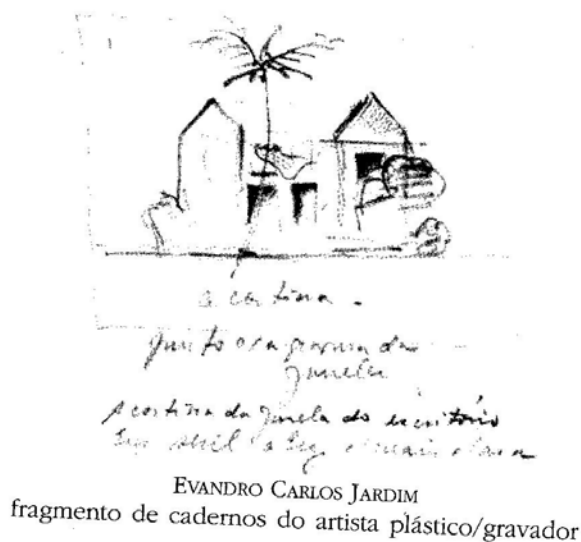
FIGURA 4- Desenho de Frederico Fellini.



Fonte: SALLES²⁵.

²⁵ SALLES, C.A. **Gesto Inacabado**: processo de criação Artística. São Paulo: Annablume, 2009, p.120.

FIGURA 5- Desenhos de Evandro Carlos Jardim. Fragmento de caderno do artista.



Fonte: SALLES²⁶.

Os depoimentos dos artistas ratificam a ideia de que o processo criador é algo vivo, um ato permanente e não se vincula ao tempo do relógio, nem a espaços pré-determinados, é quase um esquecimento de si conforme revelado por Paul Klee²⁷ nas anotações deixadas nos seus diários elaborados em plena Primeira Grande Guerra: “Pintei e desenei tanto que no fim nem sabia mais onde estava. Levei um susto ao ver lá embaixo, nos pés, aquelas terríveis botas da guerra.” (SALLES, 2009, p. 35).

O processo criador do artista é o meio pelo qual o mesmo aproxima-se e desenvolve seu projeto poético, evidenciando sua forma de ser. Ou seja, é no processo que cada um, de maneira particular, materializa seus pensamentos e ideias, cujo percurso da feitura se realiza compondo, comparando os esboços e rascunhos, retomando algo que foi descartado e, dessa forma, fazendo-se conhecer pelo que rejeita e pelo que deseja (SALLES, 2009, p.134).

Para Nietzsche, citado por Dias (2011, p.63) “[...] criar tem o sentido de engendramento, sugerindo noções de crescimento e de desenvolvimento e uma nova conduta para com o mundo, uma conduta criadora”. Para ele, o ato de criar

²⁶ SALLES, C.A. Gesto Inacabado: processo de criação Artística. São Paulo: Annablume, 2009, p.118.

²⁷ Paul Klee - pintor e poeta do século XX. Suíço naturalizado alemão. O seu estilo, grandemente individual, foi influenciado por várias tendências artísticas diferentes, incluindo o expressionismo, cubismo, e surrealismo. Foi um estudante da cultura oriental. Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Paul_Klee acesso em 25/7/2014.

não é um simples fazer prático que diz respeito ao terreno da utilidade; não designa apenas um ato particular, mas um ato fora do qual nada existe. Criar é efetivar novas possibilidades de vida (DIAS, 2011).

Na arte o termo criação pode designar um tipo de fazer, que não acontece em um único ato, nem em inúmeros atos e “[...] vai além quando amplia a noção de arte para dar conta de atos que produzem continuamente a vida” (DIAS, 2011, p. 64). Criar, neste sentido, é uma atividade intensa, constante, ininterrupta que:

[...] procura impedir a existência de se fixar, de ser expressão do instinto de conservação, e nos convida a conceber a vontade criadora como constantemente autoinventora. [...] É uma nova maneira de pensar que se aplica ao devir, opõe-se à metafísica, que busca o estável e a permanência. O perene não é o sujeito criador, nem o objeto criado, mas uma ação contínua, um fluxo de vida constante. [...] é a vontade de vir –a- ser, crescer, dar forma, isto é criar e, no criar, está incluído o destruir (DIAS, 2011, p.65).

Na docência e especialmente na realidade educacional contemporânea, onde não há espaço para, conforme ensina Freire (1996, p.95), “[...] separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância do saber, ensinar de aprender”, que a poética pode ser construída e ser o elo entre a obra e o criador. Assim, criar não é buscar um lugar ao sol, mas inventar um sol próprio e isto não quer dizer que falte algo à existência, e sim porque não há vida sem criação. Para Nietzsche, interpretado por Dias (2011, p.66) “[...] existir é criar. [...] O ato criador é doador; não deseja, não procura: dá. [...] É um ato que não se fecha sobre si mesmo. O criador não guarda para si o que cria, cria sem uma razão para criar”.

Este pensamento é comungado por Lampert (2010, p.441) quando afirma que a poética na docência, assim como o artista e sua obra, nasce a partir da “[...] relação de diálogo do processo criativo, no fazer plástico e em correlação, pensarmos a questão do professor e suas articulações na ação pedagógica, certamente encontraremos o processo criador”. Para ela, a construção da poética docente se vincula ao processo criador individual em relação ao seu objeto de estudo, no caso, a arte e no cotidiano da sala de aula, vinculado ao desejo de se fazer de outra forma, ao questionamento crítico da realidade e da pedagogia pronta, e à recusa do ensino “bancário”, que para Freire (1996, p.25), “[...] deforma a criatividade do educador e dos educandos”.

Neste aspecto, a docência envolve bem mais que uma busca insana pela competência ou um professor ideal que preencha as “qualidades” predeterminadas e, neste sentido, não há receitas para ser um “bom (boa) professor (a)”, o que há são inúmeras possibilidades e formas de ser docente ou se constituir docente. Para Loponte (2007, p.236), “[...] o (a) professor (a) que assume seu trabalho como um processo de ir e vir, de rascunhar, rabiscar, voltar e desenhar-se refazendo um trabalho sobre si mesmo exerce uma docência que se faz ‘artista’ e poética”.

Olhar a docência nesta perspectiva é de, alguma forma, assumir que a mesma “[...] é feita de dificuldades, dissonâncias, resistências, frustrações, erros, acertos, mudanças de rumo, dúvidas, incertezas, conquistas, sucessos” (LOPONTE, 2007, p.236). A docência, para essa autora, pode ser comparada a uma “esponja” que absorve livros, ideias e interrogações de outros que passam a fazer parte das nossas experiências também e “[...] não é um fim, é ela mesma processo, não pode ser considerada um modelo ou um rótulo, uma norma, ou receita a seguir, mas um modo de ser, uma atitude consigo mesmo, que nos faz diferir de nós mesmos continuamente” (LOPONTE, 2007, p. 238).

A construção da poética docente envolve essa consciência sobre si mesmo nos fazeres e na disposição para encontrar outras saídas que possam subverter o papel de professor transmissor de conhecimentos pré-fabricados, prontos para o uso, dos rótulos e do endurecimento dos modos como verdade. Freire (1996, p.50) nos ensina que, como docente, somos, por natureza, aventureiros responsáveis, predispostos à mudança e aceitação do diferente, porém, inacabados como ser humano. Para ele, “[...] o inacabamento do ser ou sua inconclusão é própria da experiência vital”.

Nesta perspectiva, a docência pode sim aprender muito com os artistas, que a cada obra, estudo ou esboço procuram e produzem a reinvenção de si mesmos, pois é a incerteza que se faz presente de modo instigador. Se os artistas lidam com a reinvenção de si em cada produção, por que o professor também não pode reinventar-se a cada dia?

3.2 A Construção da Poética e a Formação Docente.

Poetizar a docência pede, por parte do professor, um *olhar atento* (*grifo nosso*), uma disposição para o novo, um (re) desenhar constante de si mesmo, uma abertura para os acasos e o reconhecimento que a aula, mesmo àquela minuciosamente planejada é contingente, sujeita a imprevistos e os mesmos podem sugerir novos aprendizados tanto para o professor como para os aprendizes. Conforme escreve Esquirol (2008) o *olhar atento* é aquele que permite perceber as coisas de outra maneira, para desenvolvê-lo “[...] é preciso prestar atenção, reparar bem” (ESQUIROL, 2008, p.11). Desenvolver um olhar mais aguçado, *atento*, requer por parte do sujeito, tempo e disponibilidade para perceber o que se passa à sua volta, que o incomoda, que afeta e instiga e, para isto, é necessário, de acordo com Santos (2012, p.120), “[...] “deter-se”, “parar”. [...] já que só a partir desta condição é que poderemos perceber ou perceber com mais precisão. Deter-se significa realmente parar, buscar uma quietude que nos force a ‘ver’, prestar atenção”. Na arte é pelo *olhar atento* que o artista percebe a realidade, é afetado por ela, incorporando-a à pesquisa que antecede à feitura da obra. No próprio percurso criador de cada um deles existe um tempo de “[...] devaneio, de ver, de vigília criativa, do fazer sem parar, de ficar em silêncio e distante, de viver o caos criador” (MARTINS; PICOSQUE, 2008, p.2).

Esquirol (2008, p.11) destaca ainda que o *olhar atento* não é apenas o mero perceber visual, mas um olhar direcionado, intencional, um concentrar-se que demanda esforço e energia pessoal para refletir sobre a própria prática e saberes, no caso dos docentes. Nos dias de hoje, diante do excesso de contextos e urgências da vida contemporânea, o *olhar atento* é algo está cada vez mais raro e incomum, e isto gera um tratamento automático às coisas e pessoas, adverte o autor.

No campo educacional, assim como na *experiência* “[...] o conhecimento propriamente dito procede de um *olhar atento* e sistemático na direção adequada. A paciência em observar é caminho que leva a importantes percepções e descobertas” (ESQUIROL, 2008, p.65). Portanto, o *olhar atento* requisita por parte do sujeito esforço e supõe um despojamento e uma abertura para o que pode ser transformado, no caso da docência pode reverter-se em benefícios para a própria formação. Especificamente na construção da poética docente, considera-se que o *olhar atento* transporta consigo o potencial de revelar uma

realidade “[...] preñhe de significados e sentidos. Uma espécie de despertar que demanda um esforço: manter-se atento ao que nos provoca e ao que nos afeta” (SANTOS, 2012, p.119).

No entanto, não podemos esquecer que exercer a docência hoje envolve questões outras que vão desde a desvalorização social, baixos salários, más condições de trabalho, faltam material e espaço físico adequado, principalmente nas escolas públicas e, sobretudo, a carência de formação específica na área. Estas questões extrapolam o trabalho pedagógico e afetam sobremaneira o cotidiano docente e, conforme Loponte (2007), não há fórmulas mágicas para resolver essas questões, porém ela visualiza no pensamento de Foucault (2004) “[...] formas de pensar em resistências, em dobras respiráveis para nossas subjetividades. [...] não há como esperar um *happy end*, o que não quer dizer que tudo acabe mal; ‘nada pode acabar’ já que não há mais término, como não há origem” (LOPONTE, 2007, p.243).

Dessa forma, a construção da poética docente, pode ser vista como processo de formação contínua, vivenciado pelo sujeito em relação aos próprios fazeres, que Loponte (2007) compara à construção de uma imagem que começa com “[...] um esboço, um rascunho contínuo, como a busca de um estilo, como experimentação, como resultado árduo, e quase infinito do trabalho do artista sobre si mesmo” (LOPONTE, 2007, p.245).

O trabalho sobre si mesmo, na docência, pode configurar e evidenciar imagens/cenas singulares e vestígios da mesma, que Loponte (2007, p.245) chama de “escrever sobre si mesmo”, “desenhar-se a si mesmo” ou “colocar-se em cena para si mesmo”. Neste exercício, o que importa para o processo de formação não é a “descoberta” de uma receita ou um modelo para exercer uma boa docência, mas “[...] enfrentar o exercício da própria escrita; as experimentações do ato de desenhar, a inquietude, as perguntas que surgem a partir das imagens, o tempo de criação que estão nos bastidores que pode emergir a partir das cenas” (LOPONTE, 2007, p. 246).

Em relação à formação inicial dos futuros professores de arte, cabe lembrar que os cursos de licenciaturas, depois de passarem por um processo de avaliação da Comissão de Especialistas do Ensino de Artes (CEEARTES), das comissões do MEC e da própria Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB), verificou-se que depois de mais de uma década “[...] quase todas as licenciaturas

em Arte do país vêm buscando adequar-se à Nova Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Brasileiro 9.394/96 e aos Parâmetros Curriculares Nacionais divulgados em 1998” (COUTINHO, 2008, p.154).

Em relação a essas adequações os estudos de Coutinho (2008) também distinguiram que muitos cursos se reestruturaram somente na superfície, como a mudança do nome de Licenciatura em Educação Artística para Licenciatura em Artes Visuais, no entanto, os currículos continuam organizados por disciplinas fragmentadas, com claros resquícios da polivalência e do tecnicismo. Para Coutinho (2008), precisa-se muito mais que uma mudança de rótulos, é necessária uma efetiva atualização na concepção dos currículos, dos cursos de licenciatura e por parte dos educadores de arte envolvidos neste processo “[...] um compromisso coletivo com a transformação que abarca posturas conceituais no que se refere às interpretações e usos da cultura e a concepção de arte e os produtos da cultura como condensados simbólicos da experiência” (COUTINHO, 2008, p.154).

A autora aponta também que para uma melhoria sensível na formação inicial do futuro professor de arte, os graduandos precisam ser estimulados a desenvolver pesquisas, produzir artisticamente, manter contato estreito com a sua poética pessoal, reconhecer a complexidade cultural contemporânea formadora da identidade dos sujeitos, interagir cotidianamente com a arte, seja por contato pessoal ou por meio de estudos e análise dos sistemas de representação, articulados aos contextos históricos e culturais, sociais, antropológicos que os engendra. Esse percurso de formação permitirá o encadeamento de vários níveis de conhecimento e desenvolver diferentes métodos de leitura e interpretação dos objetos artísticos. Sobre a formação inicial docente, de maneira geral, Garcia (2010, p.14) afirma que:

[...] Feiman (2001) já chamava a atenção sobre o divórcio que existe entre a formação inicial e a realidade escolar. Os estudantes em formação costumam perceber que tantos conhecimentos como as normas de atuação transmitidos na instituição de formação pouco têm a ver com os conhecimentos e as práticas profissionais.

Para Garcia (2010) é evidente o distanciamento entre o que se aprende no curso de licenciatura e o que se pratica na docência e isto está relacionado com a clara fragmentação e descoordenação entre os diferentes tipos de conhecimentos existentes no currículo do ensino superior onde “[...] os conteúdos disciplinares e os

conteúdos “pedagógicos” se apresentam, de modo geral, de maneira isolada e desconexa” (GARCIA, 2010, p.14) e, muitas vezes tendem a ser descartados, considerados menos importantes diante da prática.

Lampert (2007) identifica que atualmente há duas culturas que permeiam o ensino de arte e a formação dos docentes, a primeira seria a das escolas que insistem e esperam dos professores práticas polivalentes e propostas educativas que beiram o “modelo de como fazer” e uma segunda cultura, a da Universidade, que procura se adequar à realidade educacional oferecendo aos graduandos uma formação que “[...] privilegia uma abordagem político-teórica e poética que evidencia uma instauração criativa, pautada no exercício de constante ir e vir do pensamento visual” (LAMPERT, 2007, p.444).

Parece-nos que essa visão do ensino de arte, citada pela autora, está relacionada aos imaginários construídos culturalmente acerca do ensino de arte, especialmente sobre o conjunto de práticas escolares e sobre a função da arte na escola, mencionada por Aguirre (2009). Para este autor, uma mudança das práticas escolares significa antes de tudo uma revisão dos currículos de formação dos docentes e das escolas, e que as práticas educativas sejam uma abertura “[...] à emergência do contingente, crítica e não reprodutiva, e centrada nos estudos culturais das artes, coisa impossível a partir das velhas concepções de arte ou de cultura” (AGUIRRE, 2009, p.8).

Em relação ao currículo dos cursos de licenciatura em Artes, não é raro encontrarmos instituições que atualizaram o nome do curso, porém mantiveram um currículo organizado na lógica tecnicista, na fragmentação do conhecimento e na hierarquização das disciplinas. De acordo com Azevedo (2010, p. 105), neste modelo de currículo, a predominância são as técnicas em disciplinas que introduzem o licenciando no saber fazer. A formação centrada na técnica leva os licenciandos a desenvolverem seus projetos educativos centrados no fazer e, conseqüentemente, “[...] não conseguem compreender o produto artístico como conhecimento artístico-estético [...] como expressão humana na qual a sua singularidade da forma e conteúdo não tem fim em si mesma, mas remete o leitor à totalidade social da qual ele faz parte” (AZEVEDO, 2010, p. 106).

Assim, as lacunas na formação inicial do professor de arte, somadas à história recente dos cursos de licenciatura (5.692/71) e os currículos defasados, para

Azevedo (2010, p.106), têm dificultado maior articulação entre os profissionais da área para construir *experiências* de ensino e pesquisa em arte.

Neste sentido, Barbosa (2012, p.19) chama atenção para algumas práticas ainda vigentes nas aulas de arte, cujos professores tiveram uma formação na concepção tecnicista e na autoexpressão. De acordo com a autora, a concepção de arte para a maioria deles significa: intuição ou emoção e, como resultado, pensam que não precisam pensar que ensinar arte é só fazer o que exclui a possibilidade de observação e compreensão. Nas suas pesquisas, Barbosa (2012, p.19) também identificou professores polivalentes, sem formação específica, que atuam na educação infantil e nas séries iniciais sem nenhum preparo:

[...] nunca leram um livro de arte/educação e pensam que arte na escola é dar folhas para colorir com corações para o dia das mães, soldados no dia da Independência e assim por diante. [...] nunca ouviram falar de autoexpressão ou educação estética. Por outro lado, os professores instruídos são intoxicados pelo expressionismo.

Uma possível saída para esta realidade, apontada por Barbosa (2012), e para as lacunas da formação inicial de acordo com Loponte (2007, p.138), seria a formação continuada do professor, que as diferentes instâncias (federais, estaduais e municipais) vêm desenvolvendo sistematicamente. No entanto, conforme cita a mesma autora, essas formações carregam consigo exigências de ordem burocráticas que acabam reforçando as pressões institucionais sobre os docentes.

Loponte (2007, p.138) sugere também como um processo de formação contínua o posicionamento do docente em relação à sua realidade, que se intensifica a medida que o docente se defronta com as situações reais de ensino e aprendizagem. Nestas *experiências*, a reflexão e a pesquisa contínua podem produzir “[...] um movimento que se amplia na troca entre seus pares, nos planejamentos coletivos e também nas carências e dificuldades comuns identificadas nos momentos de cumplicidade” (LOPONTE, 2007, p.138).

Além dessas, o professor de arte tem outras necessidades e possibilidades de formação, como interagir com os espaços culturais, museus, bibliotecas, cultivar contato com as manifestações culturais e artistas locais, conectar-se às redes de informação, buscar conhecimentos junto com seus alunos. Para Loponte (2007) não tem como construir uma poética docente isoladamente. É preciso, acima de tudo, desenvolver seu potencial criador no contato com o mundo

e, conforme escreve Garcia (2010, p. 15), em matéria de ensino, não há separação entre o “[...] conhecimento formal e outro conhecimento prático, e sim que o conhecimento se constrói coletivamente dentro de comunidades locais, formadas por professores trabalhando em projetos de desenvolvimento da escola, de formação ou de pesquisa colaborativa”.

3.3 Teoria como A/R/Tografia: O Lugar de Trânsito Entre Ser Professor, Pesquisador e Artista.

Para Freire (1996), na educação os atos de ensinar e pesquisar não se dissociam e assegura que: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (1996, p.29). Para ele, ensino e pesquisa, assim como a indagação e a busca fazem parte da natureza da prática docente e afirma que:

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p.28).

O docente descrito por Freire (1996) que faz, reflete e aprende provém da ação reflexiva, realizada pelo reconhecimento da atuação simultânea, interativa e dialética entre teoria e prática. Para isso, conforme afirma Bredariolli (2011, p.6), é necessário “[...] manter o *olhar atento* de pesquisador curioso, imprimindo em nossa relação com o entorno, a qualidade estética, a *poiésis* de uma verdadeira *experiência*”.

Retomando o pensamento de Aristóteles, que articulava a teoria (*theoria*), prática (*praxis*) e criação (*poesis*) sendo que a *poesis* compreende a poesia e outras maneiras de produzir arte, nos últimos anos esses três eixos vêm se tornando “[...] tema de interesse para os pesquisadores sobre o ensino de arte e [...] para aqueles que recorrem à arte como um meio de ampliar sua compreensão de ideias e práticas” (IRWIN, 2008, p.88). Esse interesse têm gerado métodos de pesquisa fundamentados em arte que:

[...] consideram a dimensão subjetiva, poética e criativa. Diferente da ideia tradicional de investigação científica, cujas metodologias são utilizadas para alcançar e garantir um resultado correto, exato, verdadeiro e único, as

pesquisas baseadas em arte não se orientam por esse objetivo incluindo como seu processo investigativo as “ficções” produzidas pela subjetividade (BREDARIOLLI, 2011, p.7).

Um desses métodos, a A/R/tografia, busca compreender os três eixos de pensamento - teoria, prática e criação - com o intuito de realizar a integração das artes com métodos de pesquisa educacional. A palavra A/R/tografia é um “[...] neologismo criado para identificar a prática docente e uma escrita investigativa (“grafia”), fundamentadas na articulação entre “*artist-researcher-teacher* (artista-pesquisador-professor)”, integrando *theoria*, *práxis* e *poiesis*, ou teoria/pesquisa, ensino/aprendizagem e arte/produção” (IRWIN, 2008, p.88).

Para Bredariolli (2011) a A/R/tografia se refere à escrita investigativa que integra a *poiesis* à criação da própria escrita ao processo artístico. Esta integração descreve Bredariolli (2011, p.7), “[...] unificam o visual e o textual por se complementarem, se refitarem e se salientarem uma à outra”. Neste movimento as imagens não são vistas como ilustrações para os textos, tampouco os textos atuam como legendas ou explicações para as imagens, porque ambas são linguagens que contribuem para provocar questionamentos e gerar reflexões sobre a prática. Essa forma de pesquisa para a autora “[...] consideram tanto em sua elaboração como na escrita de seus resultados a interação entre texto e imagem, imagem como produção visual e como produção de imaginários, imaginações, pensamentos, conceitos” (BREDARIOLLI, 2011, p.8).

Professores A/r/tografistas vivem suas práticas, questionam seus posicionamentos perante a mesma prática, numa integração entre “saber, prática e criação”, estabelecendo “[...] uma ‘experiência estética’, que gera significados ao invés de fatos, realizações que são providas de sentidos – para o professor e para o aluno- e não uma reprodução mecânica de uma ação pré-elaborada como, por exemplo, aquelas definidas em algum material didático” (BREDARIOLLI, 2011, p.8).

Ao escrever sobre a/r/tografia Irwin (2008), posiciona conceitos de arte, pesquisa e ensino, como princípios para a compreensão de teoria como a/r/tografia. Para essa autora, os conceitos de arte, pesquisa e ensino são assim definidos:

Arte é reorganização visual da experiência que torna complexo o que é aparentemente simples e simplifica o que é aparentemente complexo. Pesquisa é o que realça o significado revelado por contínuas interpretações de complexos relacionamentos que são continuamente criados, recriados e transformados. Ensino é pesquisa realizada em relacionamentos carregados de significados para os aprendizes (IRWIN, 2008, p.94).

Neste sentido, a/r/tografia, para Irwin (2008), se mostra como um lugar de fronteira, cujo trânsito envolve ser professor, pesquisador e artista, onde pensamento e prática não se desvinculam e estão intimamente ligados através de um círculo hermenêutico de interpretação e compreensão, pois “[...] o novo conhecimento afeta o conhecimento existente, estabelecendo um movimento circular ininterrupto, pela interação constante entre ação e reflexão”. (IRWIN, 2008, p.97).

Este processo é uma prática viva, dinâmica, contínua e parece ser fundamental para a construção da poética docente porque ao mesmo tempo se mostra um processo ininterrupto de formação do sujeito integra na ação pedagógica “[...] saber-ação e criação” (IRWIN, 2008, p.91). Para isto:

[...] o ponto crucial dessa nova noção e, podemos dizer prática docente e pesquisa no âmbito da arte/educação: compreender nossa prática- seja como docentes, como pesquisadores ou como docentes/pesquisadores- como uma produção artística, dotada de qualidade estética, de poíesis, e justamente por isso, reflexiva. Essa ideia de imersão na vida, tal qual expôs o artista Joseph Beuys, entre outros que defenderam a imiscuição da arte na vida (BREDARIOLLI, 2011, p.9).

Joseph Beuys, professor e artista conceitual²⁸ do século XX, caracterizava a arte como um meio de formação e educação do ser humano, atribuindo a ela um papel de “[...] reconciliação do homem com o mundo. Reconciliação não implica em conformação e passividade, mas decorre de uma das premissas básicas da condição humana: a mundanidade” (BREDARIOLLI, 2011, p.9).

Na visão de Irwin (2008) exercer a docência na perspectiva a/r/tografista, integrando sistematicamente a integração artista-pesquisador-professor, é viver uma vida que permite abertura diante das complexas estruturas que compõem nossas realidades e reconciliar-se com o mundo, viver a “mundanidade” sugerida por Beuys. Essa abertura propiciaria perceber e enfrentar as coisas de formas diferentes, mudar nossos pontos de vista “[...] revolvendo nossas pré-imagens, nossas pré-concepções” (BREDARIOLLI, 2011, p.9).

²⁸ Arte conceitual: surge na década de 1.960 como uma crítica desafiadora ao objeto de arte tradicional e opera não com objetos e formas, mas com ideias e conceitos. Cf. FREIRE, C. Arte Conceitual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

Assim, a ação do artista e a ação do professor de arte se integram não como um produtor de arte no sentido de compor uma melodia ou fazer uma pintura, mas como alguém que concebe e arquiteta sua ação como uma obra de arte, cuja materialidade é revelada no processo criação, pesquisa, contexto e ação pedagógica. Neste sentido, a poética pode ser concebida como uma forma de exercer a docência muito particular de cada um, que evidencia suas crenças, seus desejos e subjetividades, assim como o fazer artístico. Em um sentido filosófico, Nietzsche, interpretado por Dias (2010, p.13) “[...] exorta cada um a esculpir a sua existência como uma obra de arte. A vida deve ser pensada, querida e desejada tal como um artista deseja e cria sua obra de arte, ao empregar toda a sua energia para produzir um objeto único”. Este pensamento sugere e convida para uma participação “[...] renovada na ordem do mundo, construir a própria singularidade, organizar uma rede de referências que o ajude a se moldar na criação de si mesmo. E tudo isso só pode ser feito contra o presente, contra seu ‘eu’ constituído” (DIAS, 2010, p.13).

Olhando para a trajetória dos artistas e para as suas produções, a criação de si parece ser algo próprio, intrínseco à própria vida, um caminho trilhado pelo prazer da *experiência*. Para o arquiteto Paulo Mendes da Rocha, citado por Salles (2009, p.41), a obra é capaz de revelar o que um homem pensa e a visão que ele tem do mundo; o fotógrafo brasileiro Sebastião Salgado (1998) considera que suas imagens fotográficas são produções que comportam e revelam a sua história e sua ideologia. Esses depoimentos parecem incorporar os pensamentos de Nietzsche (DIAS, 2010), sobre a criação de si e reforçam a ideia de que o projeto poético de cada um também “[...] está ligado a princípios éticos de seu criador, seus valores e sua forma de conceber o mundo e caminha lado a lado com o grande propósito estético de quem o propõe.” (SALLES, 2009, p.41).

Para os artistas, as investigações estéticas os ajudam a explorar questões, temas, ideias que inspiram sua curiosidade e sensibilidade; para os educadores as investigações os auxiliam a estudar assuntos, tópicos, conceitos que influenciam nas suas aprendizagens, suscitam novas ideias e posicionamentos pedagógicos, assim como nas maneiras de aprender a aprender. São estes processos que “[...] formam a base da pesquisa viva, pois a a/r/tografia envolve ideias, dados e processo artístico como uma forma de criar novas compreensões através da produção de conhecimento” (IRWIN, 2013, p.30).

Neste viés da pesquisa e criação, assim como os artistas, o historiador da arte Aby Warburg (1866-1933) também se preocupou com os estudos das imagens na história da arte, liberando-as da linearidade temporal indicada por muitos historiadores, e propôs uma maneira própria que considerava ser “[...] mais pertinente de compreender as temporalidades das imagens, seus movimentos, suas ‘sobrevivências’, sua capacidade de animação” (MICHAUD, 1998, p.19). Warburg, ao criar seu método de estudo das imagens provocou um deslocamento radical para fora dos limites da história da arte tradicional, sem, no entanto a desconsiderar.

Para esta maneira “mais pertinente” de estudo da imagem, Warburg concebeu o *Atlas de Imagens Mnemosyne*, composto por um agrupamento de imagens diversas como reproduções de obras de arte, peças publicitárias, recortes de jornal, mapas geográficos que, agrupadas, trazem a ideia de constelação, cujo sentido se estabelece como uma sucessão de acontecimentos, “[...] excedendo o quadro epistemológico da disciplina tradicional para aceder a um mundo aberto de relações múltiplas, inéditas” (MICHAUD, 2013, p.21).

Enquanto metodologia para o ensino e aprendizagem da história da arte, a montagem do *Atlas de Imagens Mnemosyne*, requer por parte do professor e dos estudantes, pesquisas, coletas, referências, identificação de contextos, construção de narrativas e, principalmente, a construção de relações não lineares, deixando que as imagens revelem a variedade de épocas e estilos em um movimento elíptico, onde são visíveis “[...] Repetições e diferenças [...] sintoma de continuidade dos acontecimentos. [...] coisas que são ao mesmo tempo arqueológicas (fósseis, sobrevivências) e atuais (gestos e experiências).” (MICHAUD, 2013, p.25).

FIGURA 6- Atlas de imagens Mnemosyne.



28. Aby Warburg, Atlas de imagens Mnemosyne, prancha 6, em torno do *Laocoon*: cenas rituais e formas serpentes, 1927-1929. Londres, Arquivo do Instituto Warburg.

Fonte: Aby Warburg e a imagem em movimento²⁹.

Na concepção de Warburg, as imagens se constituem narrativas construídas e reconstruídas por meio dos arranjos imagéticos, suscitam novos sentidos e relações entre as mesmas, conforme mostra o *Atlas* de imagens (figura 6). O conjunto de imagens provocam deslocamentos no tempo, no espaço e produzem tensões por associações, comparações e repetições, ocasionados pela sucessão de imagens que imprimem movimento e dinamismo ao conjunto.

Funcionando como sequências descontínuas, as imagens reunidas por Warburg nas pranchas *Mnemosyne* “[...] manifestam sua significação expressiva sob a condição de serem tomadas numa disposição de encadeamento: os painéis funcionam não como quadros, mas como telas onde são reproduzidos, na simultaneidade, fenômenos que o cinema produz na sucessão” (MICHAUD, 2013, p.300).

A essência neste arranjo não reside no conteúdo das imagens, mas na relação entre elas. Nas pranchas, Warburg se propunha a ativar efeitos latentes nas imagens, organizando o confronto delas sobre os fundos negros que usava como meio condutor. Warburg atribuiu à imagem uma estrutura cinemática, em uma

²⁹ MICHAUD, P. A. Aby Warburg e a imagem em movimento. Rio de Janeiro. Contraponto. 2013, p.94.

problemática do movimento, isto é, da montagem. Para Didi-Huberman (2013, p.73):

O Atlas Mnemosyne foi, nas mãos de Warburg, como que um grande poema visual capaz de evocar, invocar ou reconvocar por imagens, sem com isto as empobrecer, as grandes hipóteses que proliferam no resto de sua obra: nos seus artigos publicados, claro, com as suas notas de rodapé, mas também nos seus inúmeros manuscritos e, em geral, em todas as suas ferramentas de trabalho, arquivos de fichas, esquemas, fototeca, e até na classificação da sua biblioteca. O atlas de imagens foi assim o *obreiro* de um pensamento sempre potencial- inesgotável, poderoso, bem como inconclusivo- sobre as imagens e os seus destinos.

A história da arte, vista nesta perspectiva, pode ser considerada um devir para o estudo das imagens e suas *sobrevivências*, abrindo “[...] caminho para novos olhares [...] sem levar, portanto, a um lugar anteriormente determinado, mas a um caminho sem destino ou orientação” (MASSCHELEIN, 2008, p.39), a ser construído por professores e alunos.

Assim, as ações dos professores-pesquisadores-artistas ou “[...] a/r/tografistas visualizam, criam, imaginam, representam, retratam, instalam e colam suas reflexões, interpretações e ações, de maneira que complementam e/ou rompem seus textos escritos” (IRWIN, 2008, p.98). Neste processo, pesquisa, ensino e produção são possibilidades de formação que se costuram e promovem o entrelaçamento de conceitos e percepções capazes de gerar similaridades e diferenças no exercício da docência (IRWIN, 2008). Logo, a a/r/tografia está interligada com a construção da poética docente nos seus aspectos principais: a pesquisa e a *experiência* em arte como processo de formação e fazer docente.

3.4 Experiência, Emancipação e a Construção da Poética.

Neste subitem, tratamos de uma forma particular de ensino e aprendizagem, referenciada na *experiência* vivida pelo mestre francês Jacotot, apresentada pelo filósofo francês Jacques Rancière (2002), na obra *O Mestre Ignorante- cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Rancière (2002) trata da emancipação intelectual dos indivíduos, discutida através da relação entre a educação e a pedagogia, pois para ele “todos os homens têm igual inteligência” e a instrução é como a liberdade, ou seja, não é uma dádiva, precisa ser conquistada.

De acordo com Rancière (2002), no sentido educacional, a emancipação do sujeito não acontece com um método de ensino, pois emancipar

traz consigo uma questão filosófica: saber se o ato de receber a palavra do mestre – a palavra do outro - é um testemunho de igualdade ou de desigualdade.

Neste sentido, a experiência intelectual e o discurso do mestre francês Joseph Jacotot, que aconteceu no século XIX (1818), mostra-se adequada e atualizada ao nosso tempo, na medida em que traz à tona as questões das desigualdades, assunto tão debatido e pesquisado no campo da educação na atualidade. Jacotot nos inspira a pensar a educação sob outra óptica, a da valorização do potencial intelectual dos indivíduos a favor das diferentes formas de ensinar e aprender.

A experiência do mestre Jacotot tem início quando é convidado a ministrar aulas de francês a um grupo de estudantes que falavam somente o holandês (flamengo), língua que Jacotot ignorava totalmente. Partindo desta premissa, ele encontrou como saída, para lidar com a própria ignorância, a utilização do livro intitulado *Telêmaco*, indicando-o para que os alunos pudessem ler e, em seguida, discutir com o mestre. Tal foi sua surpresa ao perceber que, mesmo não tendo “[...] dado a seus alunos nenhuma explicação sobre os primeiros elementos da língua eles conseguiram superar as suas expectativas, no sentido da apreensão do conteúdo de forma significativa” (RANCIÈRE, 2007, p. 20).

Ao ver que os estudantes aprenderam a língua francesa sem a intervenção sistemática do mestre, Jacotot concluiu então ser possível inverter a lógica do sistema explicador, centrado nos saberes do mestre, desenvolvendo assim uma nova forma de ensinar e aprender não mais baseada na explicação, mas na emancipação, que pode se concretizar pela vontade e pelo próprio desejo de aprender ou mesmo pelas contingências da situação.

Assim, a experiência nascida do acaso pode, ainda hoje, suscitar algumas reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem, que até então Jacotot acreditava, como todos os professores conscienciosos ainda hoje acreditam, que o bom professor é aquele que transmite conhecimentos aos seus alunos, cuja prática docente se restringe, de acordo com Rancière (2002, p.16-17), a:

[...] *explicar*, destacar os elementos simples dos conhecimentos e harmonizar sua simplicidade de princípio com a simplicidade de fato, que caracteriza os espíritos jovens e ignorantes. Ensinar era um mesmo movimento, transmitir conhecimentos e formar espíritos, levando-os a uma progressão ordenada, do simples ao complexo.

Essa lógica, para muitos educadores e até mesmo para sistemas educacionais, é a ordem natural da educação e assim havia raciocinado Jacotot, até então. No entanto, o acaso trouxe para Jacotot "[...] um grão de areia que vinha fortuitamente, se introduzir na engrenagem e abalar as suas certezas pedagógicas" (RANCIÉRE, 2002, p.17). Ele não havia se dedicado a explicações aos alunos e estes sozinhos haviam aprendido a língua francesa, bem como as suas combinações. Diante da constatação de Jacotot seriam, pois, desnecessárias as explicações do mestre? Ou, se não eram, para quê e para quem teriam, então, utilidade? Rancière (2002, p. 18) não aponta uma resposta para essas questões, mas argumenta que a prática docente regulada pela *ordem explicadora* se traduz no excesso de esclarecimentos onde:

[...] é preciso uma explicação oral, para explicar a explicação escrita. Isso supõe que os raciocínios são mais claros –imprimem-se melhores no espírito do aluno – quando veiculados pela palavra do mestre, que se dissipa no instante, do que no livro, onde estão inscritas para sempre com caracteres indelévels. Como entender esse privilégio paradoxal da palavra sobre a escrita, do ouvido sobre a vista?

Ou seja, ao docente cabe explicar e ao aluno cabe ouvir. Neste sentido, o autor traz ainda outro paradoxo na relação de ensino e aprendizagem, quando compara os saberes que uma criança adquire por si mesma sem mestre e sem explicação, adquiridos apenas com as experiências e vivências, como é o caso da língua materna. Essa aprendizagem para a criança acontece pelas suas observações do entorno, pelo que se fala a eles e em torno deles que “[...] escutam e retém, imitam e repetem, erram e corrigem, acertam por acaso e recomeçam [...] qualquer que seja a idade, sexo, condição social e cor de pele” (RANCIÉRE, 2002, p.19). Ou seja, a aprendizagem acontece de forma muito particular e isto é quase desconsiderado pela escola que continua atribuindo o fracasso escolar quase que exclusivamente ao aluno e à sua condição social.

Diante desta constatação, Rancière (2002) aponta que a *ordem explicadora*, antes de ser um ato pedagógico a favor do ensino e aprendizagem, é um “mito da pedagogia”, do qual a educação ainda se debate apesar do aparato tecnológico do século XXI. Na perspectiva de Rancière (2002, p.21), o ensino e aprendizagem regulados pela ordem explicadora é um caminho para o *embrutecimento*, que faz com que o processo educativo seja pensado a partir de explicações e repetições incansáveis (experiência empírica), e, conseqüentemente o

sujeito deste ensino mais tarde poderá se tornar também um explicador e “[...] assim corre o mundo dos explicadores e explicados” (RANCIÈRE, 2002, p.21).

3.4.1 O círculo de potência e a construção da poética docente e discente.

Rancière (2002) ao apresentar a experiência do mestre Jacotot, evidencia que o professor pode ensinar o que ignora desde que se promova a emancipação do outro, que se force o uso da sua inteligência a favor da própria aprendizagem. Rancière (2002) nomeia o processo de emancipação dos sujeitos de *circulo de potência*, cujo sentido tangencia a valorização dos saberes do outro e, no que se refere à construção da poética enquanto processo criador, a consideração das duas inteligências, pode favorecê-la tanto para o professor quanto ao aluno, pois são igualmente envolvidas na ação pedagógica sem hierarquização da *capacidade intelectual* (grifo do autor). Para Rancière (2002, p.38), “[...] é a tomada de consciência dessa igualdade de *natureza*, que se chama *emancipação*, o que abre caminho para toda aventura no país do saber”.

Para Rancière (2012, p.18) “[...] na aventura do saber toda distância é uma distância factual, e cada ato intelectual é um caminho traçado entre uma ignorância e um saber, um caminho que abole incessantemente com suas fronteiras, a fixidez e a hierarquia de posições”, o que facilita e propicia a construção de saberes em conjunto (professor e aluno), em um movimento de ir e vir, fazer, refazer, desenhar e redesenhar as próprias trajetórias de vida, histórias, memórias.

Portanto, promover a emancipação de alguém não é desvendar a chave do saber, mas é lançar desafios para que o outro tenha consciência daquilo que pode uma inteligência, quando ela se considera como igual a qualquer outra e qualquer outra igual a ela (Rancière, 2002, p.50). Logo, emancipação “[...] é a consciência dessa igualdade, dessa reciprocidade que somente ela permite que a inteligência se atualize pela verificação” (RANCIÈRE, 2002, p.50).

Trazendo as ideias de Rancière para o ensino de arte na escola, quando visto como um campo de conhecimento que lida com o sensível e com a criação, como um elemento agregador e não apenas como “enfeite” ou “diversão”, ele se apresenta como espaço privilegiado para a emancipação dos sujeitos (professor e aluno). Para isso, a arte no âmbito escolar:

[...] deve perpassar a ética do cotidiano, pois a vida é *poiesis* em seu significado onírico maior [...] que humanizará quando puder efetivamente educar para a existência de maior criação e liberdade. [...] potencialmente capazes de provocar estranhamentos e transformações à sensibilidade, tão necessárias aos sentidos e aos significados do ordinário e do comum em nossas vidas (BARBOSA, 2008b, p.10).

Ou seja, para a autora ensinar e aprender arte envolve muito mais que a lógica da transmissão fiel de conteúdos (modelos, técnicas). Não há uma transmissão de saberes, mas uma ação pedagógica conjunta que se faz poética, que valoriza o processo criador de cada um, preenche de significados, sobretudo, que ofereça espaços que favoreçam a educação para a existência, a construção de conhecimentos onde as duas inteligências sejam solicitadas, atualizadas nas suas capacidades e *emancipadas*. (RANCIÈRE, 2002).

3.5 Um Currículo de Arte Tangenciado pela *Experiência* e pela *Poética*.

A partir de 2010, a Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo implantou oficialmente o currículo para todas as disciplinas, no intuito de organizar o sistema educacional de São Paulo e afiançar ao aluno uma mesma base curricular independentemente da unidade escolar que frequenta, garantindo a uniformidade e conseqüente continuidade de seus estudos.

Como apoio ao desenvolvimento do currículo, as escolas recebem também os cadernos do professor e do aluno que a Secretaria da Educação disponibiliza como orientações pedagógicas para subsidiar o trabalho do professor e complementar a Matriz Curricular. Conforme explica o Senhor Secretário da Educação Prof. Herman Voorwald os cadernos têm a função de apoiar a ação docente no planejamento das aulas, permitir uma avaliação constante das práticas metodológicas em sala de aula e as situações de aprendizagem propostas nos documentos não têm um fim em si mesma, elas podem ser complementadas por outras que se fizerem necessárias, adequando-as à realidade da escola e dos alunos (SEE, 2014, p.3).

Especificamente no ensino de arte, objeto do nosso estudo, o currículo e os cadernos do professor/aluno trouxeram consigo a ideia de atualização deste ensino dando-lhe um olhar contemporâneo, que envolve não somente apreciação,

contextualização e o fazer arte, mas um aprofundamento na cultura reconhecendo-a como fruto das intensas transformações ocorridas na segunda metade do século XX e início do século XXI, principalmente no que se refere à produção de imagens.

Metodologicamente, o novo currículo em conformidade com os PCN de Arte se organiza em três eixos articuladores: Criação/produção em arte (fazer artístico), Fruição estética (apreciação significativa da arte e do universo a ela relacionado, leitura crítica) e Reflexão (arte como produto da história e da multiplicidade de culturas). Esses três eixos, articulados com a fundamentação filosófica da concepção de *rizoma* (territórios da arte e da cultura) propõem um trabalho integrado com conceitos, conteúdos e experiências estéticas e tem as linguagens da arte como objeto de estudo.

O currículo traz na sua gênese a ideia do *rizoma* dos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guatarri³⁰, apresentado no primeiro capítulo deste trabalho, que para Martins e Picosque, especialistas e autoras do atual currículo, é uma concepção de ensino e aprendizagem que favorece o encontro dos professores e alunos com a Arte por diferentes ângulos de visão. Nesta ótica, o trabalho envolve criação pessoal tanto do professor quanto dos aprendizes “[...] ao contrário da imobilidade do processo-produto que nada mais é do que o resultado da aprendizagem regulada no reconhecimento e na reprodução.” (MARTINS; PICOSQUE, 2008, p.149).

Na perspectiva rizomática os conceitos e os conteúdos são retomados em todo percurso escolar a cada situação de aprendizagem nos diferentes territórios. Para Martins e Picosque (2008, p.143) esta forma de ensino procura garantir:

[...] *conexão* – qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo; *heterogeneidade* – qualquer conexão é possível, marcando um arranjo por elementos e ordenações distintas; *multiplicidade* – não há noção de unidade, há um arranjo de linhas que se definem pelo fora, pela *desterritorialização* segundo a qual as linhas mudam de natureza ao se conectarem às outras; *ruptura de hierarquização* – não há uma única direção, pode ser rompido, quebrado em lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas; *cartografia* – pode ser mapeado, *cartografado* e tal cartografia nos mostra que ele possui entradas múltiplas, isto é o *rizoma* pode ser acessado de infinitos pontos, podendo daí remeter a quaisquer outros pontos em seu território (grifo das autoras).

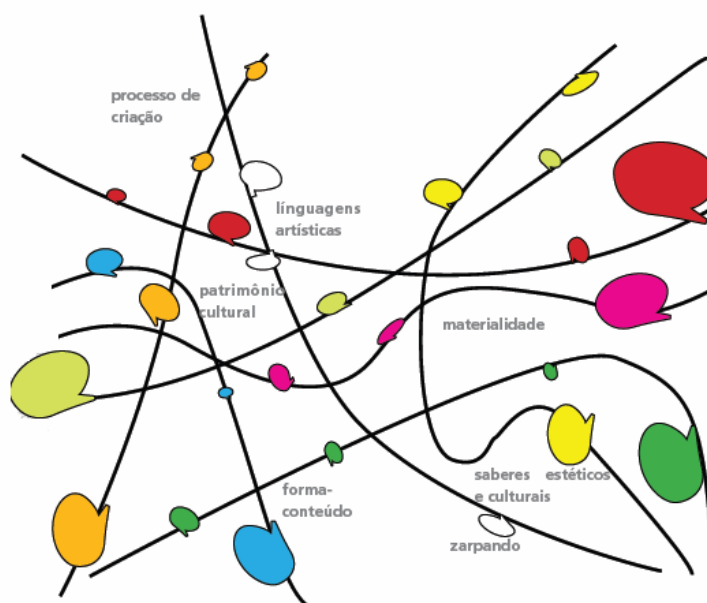
³⁰ DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia. v. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995, p.10-37.

O mapa conceitual, proposto pelas autoras, estrutura o pensamento curricular e organizando-o por territórios: linguagens artísticas, processo de criação, materialidade, forma-conteúdo, mediação cultural, patrimônio cultural e saberes estéticos e culturais. Para as autoras, a composição por territórios “[...] oferece diferentes direções para o estudo da arte, tal qual o traçado de uma cartografia, um mapa de possibilidades, com trânsito por entre os saberes, articulando diferentes campos e convidando também a zarpar para outras direções” (SEE, 2010, p.147).

Como uma trama, os territórios da arte se enlaçam de acordo com as situações de aprendizagem, formando um grande mapa dos conceitos a serem trabalhados e funcionam:

[...] como formas móveis de construção e organização de um outro modo de estudo de arte no contexto escolar. O mapa, assim, é utilizado como sendo um desenho, entre muitos outros possíveis, ligado ao conceito de rede, mostrando uma forma no tempo e espaço de caminhar por trilhas que trazem paisagens específicas para o estudo das artes visuais, da música, do teatro ou da dança. (SEE, 2010, p.49).

FIGURA 7- Mapa dos Territórios da Arte



Fonte: SEE, 2010, p.148³¹.

³¹ Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas Tecnologias. São Paulo. SEE, 2010, p.148.

O desenho da cartografia, que deu origem ao mapa dos territórios (Figura 7) foi inspirado na obra *Estudo para superfície e linha* (2005), de Iole de Freitas (Figura 8 e 9), construída com superfícies de policarbonato e linhas tubulares que se retesam ou se descomprimem em generosos arqueamentos, o que proporciona a sensação de uma arquitetura mole, em que o curso da linha nos põe em movimento, a bailar no espaço em superfícies múltiplas. Por proximidade, o curso da linha nos faz imaginar caminhos, veredas nos territórios da arte oferecendo múltiplas direções. (SEE, 2010, p.148).

FIGURA 08- Instalação - Estudo para superfície e linha- Iole de Freitas.

A invenção dessa imagem para o mapa tem sua inspiração no curso da linha da obra *Estudo para superfície e linha*, da artista Iole de Freitas.



Iole de Freitas. *Estudo para superfície e linha*, 2005. Policarbonato e aço inox, 4,2 x 30,0 x 10,6 m. Instalação no Centro Cultural Banco do Brasil, Rio de Janeiro, RJ.

Fonte: SEE, 2010, p.148³².

³² Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas Tecnologias. São Paulo. SEE, 2010, p.148.

FIGURA 09- Desenho formado pelas linhas que originaram o mapa dos territórios da Arte.



Fonte: SEE, 2010, p.148³³.

De forma mais esmiuçada e prática Guimarães (2010) apresenta as seguintes definições para cada território da Arte: (a) linguagens artísticas: artes visuais, música, teatro, dança e artes audiovisuais; (b) processos de criação: o estudo da criação e a invenção em arte como um processo que permeia projetos, esboços, estudos, protótipos, vigília criativa e caos criador; (c) materialidade: combinações de materiais, procedimentos, suportes e ferramentas; (d) forma-conteúdo: os elementos específicos que compõem cada obra; (e) mediação cultural: o estudo sobre a experiência estética e os modos de fomento a essa experiência nos diversos segmentos e agentes de produção cultural; (f) patrimônio cultural: bens culturais materiais e imateriais; (g) saberes estéticos e culturais: história da arte, teorias estéticas, psicologia da arte, sociologia e antropologia da Arte e (h) zarpando: ponto de partida para a criação em qualquer um dos territórios.

Nesta concepção, a arte na escola não prevê o excesso de explicações ou somente o fazer técnico, mas privilegia compartilhar experiências, valorizar a percepção estética, a imaginação criadora desenvolvendo-a por meio da poética pessoal, como um processo em que não há início preestabelecido ou um fim, mas um movimento que permeia o sensível e o cognitivo conforme evidenciam os

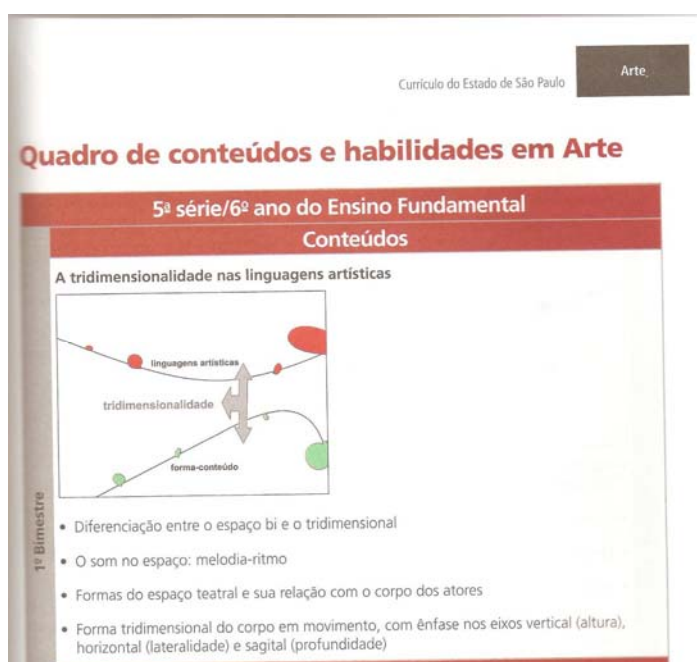
³³ Id. 2010, p.148.

quadros de conteúdos contidos nas figuras 13 e 14. Os conteúdos do 1º bimestre do 5º ano trabalham com a tridimensionalidade nas artes visuais, na música, no teatro e na dança, que será retomado no 1º bimestre do 6º ano nas diferentes propostas de desenho. Para Martins e Picosque (2008, p.149):

A processualidade se faz no percurso e no modo como o percurso é percorrido: uma vida pedagógica que poderíamos nomear de nômade porque não há lugar para ideias de permanência ou estabilidade, para tarefas entediante de execução e reprodução de saberes. O vir-a-ser é sempre uma ação de criação. [...] Ressurge, desse modo, algo que está desaparecido da escola: o saber da experiência, ‘um saber particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal’.

Portanto, é possível professores e alunos percorrerem caminhos previamente traçados ou desviar-se da rota em busca de outros interesses despertados, ou seja, conceber o conhecimento como algo contingente tanto para o professor como para o aluno e, o compartilhamento das experiências sugere um modo aberto de olhar e trabalhar os conteúdos que se mostram ligados “[...] num sistema acêntrico, não hierárquico” (MARTINS; PICOSQUE, 2008, p.143).

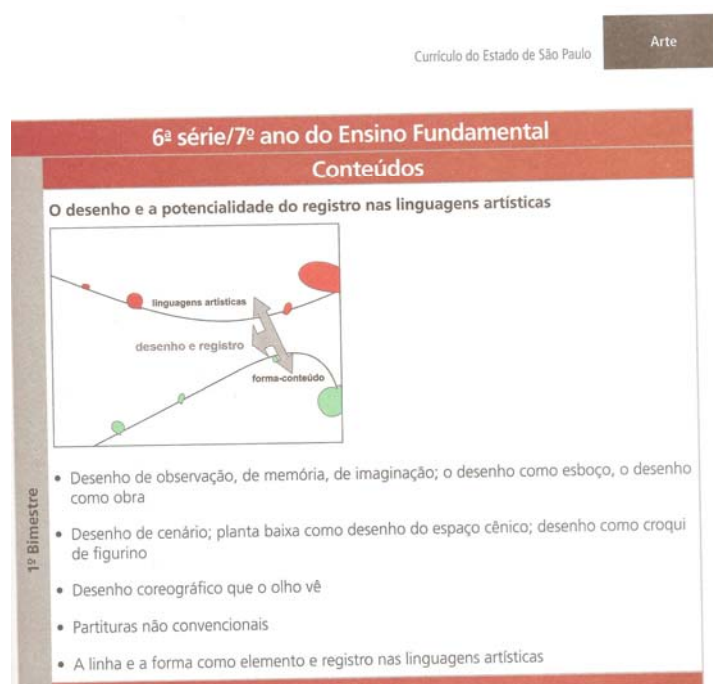
FIGURA 10- Quadro de Conteúdos de Arte.



Fonte: SEE, 2010³⁴.

³⁴ Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas Tecnologias. São Paulo. SEE, 2010, p.155.

FIGURA 11- Quadro de Conteúdos de Arte.



Fonte: SEE, 2010³⁵.

Os conteúdos nesta estrutura, de acordo com as autoras do currículo, favorecem “[...] adentrar na ambiência criadora da invenção” (MARTINS; PICOSQUE, 2008, p.145) impondo a necessidade de descobrir novos modos de olhar, pensar e agir sobre o estudo da arte. No entanto, deve-se considerar que o desenvolvimento de um currículo que tenha esta dimensão não depende apenas de conhecimentos e de competências cognitivas no ato de ensinar, por parte do docente. Pimentel (2007, p.243) lembra que o professor de “[...] Arte, em qualquer nível de ensino, deve ser, primeiramente, pessoa inserida no contexto artístico como forma de viver. É essencial que a experiência estética seja um componente importante em sua vida cotidiana” porque ensinar e aprender arte envolve pensar sobre arte além dos conhecimentos específicos do campo da Arte, a sensibilidade, emoção, identidade e subjetividades.

Sabe-se, porém, que a realidade de muitos professores de arte está longe desta vivência estética/artística, essencial para atender às demandas impostas por esse pensamento curricular, cuja metodologia exige dos docentes uma mudança na forma de pensar os conteúdos curriculares que já não se apresentam

³⁵ Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas Tecnologias. São Paulo. SEE, 2010, p.159.

sequenciados, ordenados por importância ou outra classificação preestabelecida. Ao professor cabe a decisão de se permitir trilhar novos caminhos, atualizar-se e ter o desejo de conhecer e inserir-se em outra realidade educacional.

Nesse aspecto, Martins e Picosque (2008) afirmam que é preciso ousar aprender e desaprender “[...] inventando-se a si mesmos e seus fazeres em sala de aula, ao sabor da inocência de certo aprendizado, experimentando o traçado de seus próprios mapas de arte, desenhando lineamentos [...] buscando trilhas e lareiras junto com seus aprendizes” (MARTINS; PICOSQUE, 2008, p.145).

Essas ações colocam professores e alunos em contato com diferentes maneiras de expressar suas ideias, ampliando suas capacidades comunicativas e descobertas sobre suas próprias formas de se apropriar do conhecimento em arte por meio de práticas educativas que privilegiam:

[...] compartilhar experiências de **problematização**; [...] privilegiar a **construção de conceitos** por meio de conexões entre os “Territórios da Arte”, praticando um modo de fazer pedagógico que mova os aprendizes à maior proximidade com o pensamento da/sobre arte em suas diferentes linguagens; valorizar a **percepção estética e a imaginação criadora**; [...] cuidando para não silenciar a **poética pessoal**; investir na **formação cultural** dos alunos, potencializando o repertório dos aprendizes, seja por meio da sondagem que o investiga, seja na Nutrição estética que o expande.(CADERNO DO PROFESSOR, ARTE, 2014, p.10- grifo do documento).

O percurso educativo acima indicado pode funcionar como um processo contínuo de formação estética com desdobramentos instigantes sobre arte, tal qual o artista quando mergulhado em sua criação, cuja ênfase não é o saber-fazer dos saberes científicos, mas a singularidade da *experiência* e a receptividade ao inesperado que “[...] produz no indivíduo um acontecimento que rompe com qualquer previsão que se tenha estabelecido” (BÁRCENA, 2005, p.61). Para Bárcena (2005) o pensamento educacional não pode compreender apenas a perspectiva cognitiva e racional, mas também a dimensão estética nela contida como algo “[...] suscetível de uma descrição sensível” (BÁRCENA, 2005, p.67).

Procurou-se neste capítulo tecer possibilidades pedagógicas que podem ser fios condutores para a construção da poética docente, a favor de uma educação humanizadora, que pretenda efetivamente educar para uma existência de maior criação, liberdade e emancipação intelectual.

Para isto, vinculamos a construção da poética à formação e a ação docente que precisa ser alimentada de diferentes maneiras e mantida durante toda a

vida profissional; à pesquisa como um caminho para quem vive nas fronteiras e trata a docência como um devir; à emancipação intelectual dos sujeitos onde o professor e aluno são duas inteligências que não se sobrepõem, mas buscam caminhos e formas de aprender e poetizar, ações essas, que a nosso ver, estão previstas no atual currículo de arte da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo que valoriza os saberes da experiência e o desenvolvimento da poética pessoal do professor e dos aprendizes.

CONCLUSÃO

“[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo”³⁶.

Martin Heidegger (1987, p.143)

³⁶ Citação retirada do texto Notas sobre a Experiência e o saber da experiência. Jorge Larrosa Bondia, Tradução de Wanderley Geraldi. 2002.

4.1 POR UMA *EXPERIÊNCIA* POÉTICA INACABADA.

Considera-se esta pesquisa como uma *experiência* poética inacabada, em construção, sujeita ao inesperado e à contingência, pois as problematizações e reflexões apresentadas no estudo não buscaram respostas infalíveis ou receitas, apenas trouxeram à superfície alguns elementos que permitem aprofundar a compreensão sobre o ensino de arte pós-moderno, especialmente no que se refere ao lugar da *experiência* neste ensino, a favor da construção da poética como uma possibilidade para o exercício da docência.

Neste sentido, as inquietações que deram origem ao desenho deste trabalho foram somente o dispositivo para as questões apresentadas e o estudo da teoria que versa sobre a temática permitiu um olhar ampliado sobre a educação, o ensino de arte e a *experiência* que “[...] é nela mesma possibilidade, criação, invenção, acontecimento” (LARROSA, 2014, p.43), quesitos indispensáveis para pensar uma docência que se faz poética que é em si própria *experiência*.

Assim, as primeiras inquietações foram acentuadas ao se constatar que, no ensino de arte, ao mesmo tempo em que se verifica uma constante atualização por meio de pesquisas e teorias que sugerem abordagens pedagógicas mais adequadas à realidade educacional pós-moderna, observa-se que no cotidiano a arte na escola ainda carrega resquícios das pedagogias tradicional e tecnicista, focados apenas no fazer ou na reprodução de modelos. Estes resquícios estão presentes ainda nos currículos de alguns cursos de licenciatura, na cultura e imaginários sobre o ensino de arte presente nas escolas e em práticas educativas que parecem desconsiderar ou desconhecer o potencial educativo da arte.

Parece-nos que esta realidade contribui para que o conhecimento em arte e os saberes da *experiência*, considerado por Larrosa (2014, p.30) como “[...] uma espécie de mediação entre o conhecimento e a vida” , se mantenham à margem ou ausentes da ação pedagógica, destoando da realidade cultural do século XXI e das mudanças ocorridas no ensino de arte a partir da década de 1980, que propõem a transculturalidade e a formação estética dos sujeitos.

Sem querer mudar essa realidade, que é bastante complexa e se relaciona a questões mais amplas, a realização deste estudo permitiu observar mais atentamente a realidade vivida pelo ensino de arte na escola, conhecer e desenvolver um olhar mais afinado e próximo sobre a história do ensino da arte no

campo da Educação, das tendências e abordagens pós-modernas para o seu ensino, bem como perceber que os saberes da *experiência* são intrínsecos à construção da poética docente, quando vista como projeto pessoal de elaboração e exercício da docência.

Assim, as problematizações sobre o lugar da *experiência* na construção da poética docente extrapolaram o objetivo inicial do estudo ao constatar que a *experiência*, na contemporaneidade, tem se tornado objeto de pesquisa no campo da filosofia da educação, cujas discussões não se fixam apenas nos seus limites, mas também nas possibilidades de retomá-la como elemento imprescindível à prática de pensar nas propostas educativas. De acordo com Pagni e Gelamo (2010, p.vii) os pesquisadores sobre a *experiência*:

[...] se apropriam de perspectivas filosóficas contemporâneas, as quais tratam dessa temática, a começar pelo Pragmatismo passando pela Filosofia Analítica, até chegar aos expoentes das Teorias Críticas e da Filosofia da Diferença. Dessas perspectivas, vem se concebendo a educação ou como um sinônimo de experiência ou em tensão com essa forma de aprendizado e de sua expressividade, associados à vida e às suas vicissitudes, como um modo, por um lado, de potencializar a vida e, por outro de indicar a irredutibilidade da vida à formação escolar.

Tomando este pensamento para o ensino de arte e para a formação estética dos sujeitos, identifica-se que nas abordagens pós-modernas para este ensino, essas dimensões da *experiência* estão integradas às propostas educativas, pois colocam a arte não apenas como fazer ou expressão, mas como cultura, cujo objetivo primeiro não é formar artistas, mas formar esteticamente pessoas que se relacionam com o mundo, que se apropriam e reconhecem a diversidade cultural na qual estão imersas e, principalmente, que se sintam pertencentes ao ambiente escolar, ao processo de ensino/aprendizagem.

No que se refere ao conhecimento artístico, as abordagens pós-modernas para o ensino de arte indicam que os aprendizes, sejam capazes de reconhecer-se nos diferentes códigos estéticos, comparando, valorizando, apreciando, analisando, lendo obras de arte e imagens e ainda, que tenham acesso aos bens culturais. O conhecimento em arte na visão de Santos Filho (2009, p.187) “[...] nos introduzem na dimensão estética da existência e nos ensinam a melhor ver o mundo esteticamente e cultivar a beleza como um valor da existência humana”. Para esse autor, na produção artística, sem distinção de tempo, espaço ou cultura,

há um pensamento profundo sobre a condição humana e sobre a aprendizagem da vida.

Portanto, no ensinar e aprender arte está em jogo a sensibilidade e a formação estética dos sujeitos, onde a *experiência*, no seu sentido mais íntimo e em sintonia com o curso da vida que “[...] sempre escapa a qualquer determinação, porque é nela mesma possibilidade, criação, invenção, acontecimento” (LARROSA, 2014, p.43).

Esse entendimento da *experiência* coloca-se diante de outras questões que envolvem o ensino de arte, o processo educativo, a formação e a ação docente, além daquelas elencadas ao longo do trabalho. A *experiência* nos parece, na perspectiva educacional, ser o elo entre o *ser* docente e o *fazer* docente e é por ela que os sujeitos se tornam receptivos, disponíveis e abertos para os acontecimentos, aos devires. Larrosa (2002, p.25) acrescenta ainda que “[...] a experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente ‘ex-iste’ de uma forma singular, finita, imanente, contingente”.

São essas “qualidades” da *experiência* que Salles (2009, p.41) afirma existirem no projeto poético que cada artista desenvolve e também, “[...] registros da inevitável imersão do artista no mundo que o envolve”, tangenciados pela sua singularidade, unicidade e um olhar aguçado sobre as coisas do mundo. Portanto, a construção da poética docente e o projeto poético dos artistas estão conectados às qualidades da *experiência*, bem como um percurso criador que é próprio de cada um.

No que se refere à formação docente, assim como o artista, que na contemporaneidade também é pesquisador e professor (inclusive na educação formal), “[...] o docente poderá estar em constante estado de pensar e refletir criticamente o contexto de tendências e processos globalizantes, onde, de maneira geral, valores sociais e educativos sofrem embates, questionamentos ou são pressionados pelos apelos do senso comum ou midiático” (LAMPERT, 2010, p.443).

Em uma visão mais ampla, assim como o artista, o professor pode se perceber em estreita ligação entre procuras e encontros, mantendo o processo criador como algo vivo, inerente ao pensar e fazer docente. Exercer a docência nesta perspectiva é lidar com a continuidade e uma permanente busca por adequações, e, claro, neste movimento não há estaticidade ou certezas.

Para contextualizar, a carta que o escultor suíço Alberto Giacometti envia ao pintor Henri Matisse, revela a busca do artista para chegar à forma escultórica que marca seus trabalhos e faz com que se reconheça a sua autoria, sua singularidade. Na carta, Giacometti narra as suas *experiências* com a matéria, com os procedimentos e, finalmente, o seu encontro com a verticalidade de suas figuras que se tornaram sua poética e marca pessoal.

Trabalhei diariamente com o modelo de 1935 a 1940.

Nada era como eu imaginava. Uma cabeça (logo pus de lado as figuras, isso era demais) tornava-se para mim um objeto totalmente desconhecido e sem dimensões. Duas vezes por ano eu começava duas cabeças, sempre as mesmas, sem jamais completá-las, e punha meus estudos de lado (portanto, ainda tenho os moldes).

Finalmente, para tentar realizá-las um pouco, recomecei a trabalhar de memória, mas isso principalmente para saber o que me restava de todo esse trabalho. (Durante todos esses anos, fiz desenhos e pinturas, quase sempre a partir da natureza).

Mas, querendo fazer de memória o que eu vira, para meu terror, as esculturas se tornavam cada vez menores, só ficavam parecidas quando pequenas, e, no entanto essas dimensões me revoltavam e incansavelmente eu recomeçava para chegar, depois de alguns meses, ao mesmo ponto.

Uma figura grande era para mim falsa, e uma pequena igualmente intolerável, e depois elas se tornavam tão minúsculas que por vezes, com um derradeiro golpe de minha faca, elas desapareciam na poeira. Cabeças e figuras só me pareciam verdadeiras quando pequenas.

Tudo isso mudou em 1945, graças ao desenho.

Este me levou a querer fazer figuras maiores, mas então, para minha surpresa, elas só ficavam parecidas quando longas e finas. (1993, p.612).

FIGURA 12 - Escultura: Três homens andando. Alberto Giacometti³⁷.



Fonte: <http://oglobo.globo.com>³⁸.

FIGURA 13 - Fotografia de Ernst Scheidegger. Alberto Giacometti em seu ateliê. Paris, 1954.



Fonte: <http://oliveryeh.tumblr.com/post>³⁹.

³⁷ Escultor suíço, Alberto Giacometti nasceu em 1901, em Borgonovo, e morreu em 1965. A recorrência temática e as soluções plásticas adotadas pelo escultor são resultados de um posicionamento teórico, identificado com a filosofia existencialista, fruto da sua amizade com o filósofo Jean- Paul Sartre. O existencialismo de Giacometti traduz-se numa essencialidade e numa repetição dos meios expressivos e dos gestos formais. Disponível em [http://www.infopedia.pt/\\$alberto-giacometti](http://www.infopedia.pt/$alberto-giacometti) acessado em 05/07/2014.

³⁸ Disponível em <http://oglobo.globo.com>. Acesso em 05/07/2014.

³⁹ Disponível em <http://oliveryeh.tumblr.com/post>. Acesso em 05/07/2104.

Na figura 12 a verticalidade das formas esguias das esculturas em bronze, consideradas pelos críticos e historiadores da Arte como a marca ou a identidade artística de Giacometti; na figura 13, o escultor em processo de produção/criação, no embate com a matéria, formas e procedimentos narrados na sua carta a Matisse⁴⁰. Na carta, Giacometti descreve o quanto foi persistente na busca pela forma, vivenciando momentos de escolhas e tomadas de decisões como cortes e substituições, o que fez novas formas surgirem.

Nelas, há uma deformação dramática das proporções no alongamento das figuras, a manipulação da superfície e da textura acentuam a materialidade dos objetos e a capacidade expressiva das obras. Conforme explica Salles (2009), embora alguns historiadores da arte classifiquem Giacometti em correntes ou movimentos artísticos como o expressionismo, o cubismo ou surrealismo, a sua classificação em um movimento ou escola artística definida parece ser uma tarefa difícil e isto faz com que o caráter marcadamente pessoal do seu percurso criativo seja ressaltado.

Para Salles (2009, p.113), “[...] isso é alcançado no acompanhamento diligente das contínuas adequações feitas pelo artista durante o processo”, onde cada novo olhar é outro olhar, onde existem vontades, projetos, esboços, estudos, protótipos. Há uma busca incansável pela invenção da forma enquanto poética.

Portanto, as descobertas e a *desaprendizagem* vividas nesta pesquisa não somente ensinam os princípios, conforme diz o poeta Manoel de Barros (2000) na sua obra *Uma didática da invenção I*, mas abrem possibilidades também para analisar e construir propostas pedagógicas a partir das abordagens educativas pós-modernas para o ensino de arte, visando uma melhoria e uma atualização do ensino no que se refere à formação docente, no curso de licenciatura de Artes Visuais.

Que este trabalho possa alimentar discussões e provocar reflexões em educadores que acreditam na possibilidade de uma mudança substancial no ensino de arte realizado no país, optando por uma educação voltada para o sensível que existe dentro de cada um, que considera os saberes da *experiência* como algo

⁴⁰ Henri-Émile-Benoît Matisse (1869- 1954). Pintor francês, conhecido por seu uso da cor e sua arte de desenhar, fluida e original. Desenhista, gravurista e escultor, mas é principalmente conhecido como pintor. Matisse é considerado, juntamente com Picasso e Duchamp um dos três artistas seminais do século XX, responsável por uma evolução significativa na pintura e na escultura. Embora fosse inicialmente rotulado de Fauvista (besta selvagem), na década de 1920, ele foi cada vez mais aclamado como um defensor da tradição clássica na pintura francesa. Seu domínio da linguagem expressiva da cor e do desenho, exibido em um conjunto de obras ao longo de mais de meio século, valeram-lhe o reconhecimento como uma figura de liderança na arte moderna (Vanguardas artísticas europeias século XX). Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Henri_Matisse acesso em 09/07/2014.

inerente à própria vida contextualizado ao processo ensino e aprendizagem, objetivando-se a construção de uma docência poética, enquanto processo de formação e construção de conhecimento e não apenas como fazer artístico, que tem como finalidade o produto ou resultado plástico, apenas.

Finalmente, as palavras de Almeida (2007, p.105) para definir qual é o espaço que deve ser ocupado por um educador:

De minha parte um lugar onde possa exercer a desobediência, romper com princípios educativos orientados por uma lógica da verdade centralizadora; um lugar que me permita abrir fendas por onde possam passar outros conhecimentos que não são fixados e autorizados pela escola, mas sem esquecer os repertórios de uma tradição a ser lembrada e conservada.

Olhar para a educação e especialmente para o ensino de arte nesta perspectiva, é conceber novas formas de exercer a docência que desafiam a ultrapassar práticas, talvez desinventá-las, como sugere Manoel de Barros (2000) nos versos de “Uma didática da invenção II”: “Desinventar objetos,/O pente por exemplo./ Dar ao pente funções de não pentear. Até que ele fique à disposição de ser uma begônia/Ou uma gravanha/Usar algumas palavras que ainda não tenham idioma” (BARROS, 2000, p.3).

A “desinvenção” na docência pode ocupar um lugar que seja propício para viver *experiências* e encontros hermenêuticos genuínos, que possamos ser “[...] surpreendidos e insatisfeitos de maneira única e irreverente” (LAWN, 2011, p.87). Dessa forma, a expectativa como perspectiva única se frustra, quando as “certezas” dos padrões normais diários confrontam-se com o inesperado e, que o inesperado seja sempre bem vindo especificamente na ação docente cuja pretensão não é desvendar e postular verdades, mas “[...] procurar novos léxicos” (AGUIRRE, 2009, p.10), nos quais se possa desenvolver e proporcionar aos estudantes a aproximação cada vez mais estreita com o mundo da arte, seus repertórios e linguagens.

Portanto, concluímos que não há apenas um único *lócus* da *experiência* na construção da “poética docente”, mas muitos sempre contingentes.

REFERÊNCIAS

- AGUIRRE, I. **Imaginando um futuro para a educação artística**. 2009. Trad. Inês O. Rodrigues e Danilo de Assis Clímaco. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/60824348/Imaginando-um-futuro-para-a-educacao-artistica-Imanol-Aguirre>>. Acesso em: 03 fev. 2014.
- ALMEIDA, C. M. C. Por uma escuta da obra de arte. In: OLIVEIRA, M.S. (org.). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2007.
- ARAGÃO, E. M.; BARROS, M. E. B.; OLIVEIRA, S. P. Falando de metodologia de pesquisa. **Estudos e pesquisas em psicologia**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, dez. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812005000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 ago. 2014.
- ARGAN, G. C. **Arte Moderna**. Trad. Denise Bottman e Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- AZEVEDO, F. A. G. Abordagem Triangular: bússola para navegantes destemidos dos mares da Arte/Educação. In: BARBOSA, A. M. (org.). **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BARBOSA, A. M. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.
- _____. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- _____. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008a.
- _____. **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação**. São Paulo: Ed. SENAC, 2008b.
- _____. **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.
- _____. CUNHA, F.P. (orgs.). **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010b.
- _____. **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. **A imagem no ensino de arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- BARBOSA, A. M. Arte e educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. **Revista Digital Art**, São Paulo, v.0, n. 1, p. out., 2003. Disponível em: <<http://www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm>>. Acesso em: 14 jun. 2014.

BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R.M. **Relações pessoais com arte**. São Paulo: UNESP, 2011. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2013.

BÁRCENA, F. **La experiência reflexiva em educación**. Barcelona: Paidós, 2005.

BARROS, M. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

BELIDSON, D.; IRWIN, R.I. (orgs.). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/ografia/**. Santa Maria: UFSM, 2013.

BERTAN, L. Antropologia filosófica: implicações para o Projeto Educativo Escolar. In: **Projeto Educativo Escolar**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BREDARIOLLI, R. L. B. **Metodologias para o ensino e aprendizagem de arte**. UNESP/ REDEFOR, 2011. Disponível em: <www.edutec.unesp.br>. Acesso em: 20 out. 2011.

CADERNO DO PROFESSOR. **Arte ensino fundamental- anos finais, 5ª série/6º ano**. Gisa Picosque, Jéssica Mami Makino, Mirian Celeste Martins, Sayonara Pereira. São Paulo: SE, 2014.

CALVINO, I. **Seis propostas para o novo milênio**. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

CANTON, K. **Narrativas enviesadas**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

CAPRA, C. L. Traços e traçados de experiência. **Revista da Fundarte**, Rio Grande do Sul, n. 25, p.69-84, 2013. Disponível em: <<http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/6>>. Acesso em: 01 jun. 2014.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000. p. 402-428.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Vozes, 2006.

COUTINHO, R. G. A Formação de professores de arte. In: BARBOSA, A. M (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CUNHA, M. V. Experiência poética e utopia na educação. In: PAGNI, P. A.; GELAMO, R. P. (orgs.). **Experiência, educação e contemporaneidade**. Marília: Poiesis: Oficina Universitária: São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DANTO, A. C. **Após o fim da arte: arte contemporânea e os limites da história**. São Paulo: Odysseus, 2006.

DELEUZE, G.; GUATARRI, F. **Rizomas**. in Mil platô: Rio de Janeiro: 34, 1995, v. 1.

DENZIN, N. K.; LINCON, Y.S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y S. **O Planejamento e a prática da**

pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. Disponível em: <<http://imagem.casasbahia.com.br/html/conteudo-produto/12-livros/275463/275463.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

DIAS, B.; IRWIN, R.I, (orgs.). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria: Ed.EFSM, 2013.

DIAS, R. **Nietzsche, vida como obra de arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

DIDI-HUBERMAN, G. **A imagem sobrevivente**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

ESQUIROL, J. M. **O respeito ou o olhar atento:** uma ética para a era da ciência e da tecnologia. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FERRAZ, M. H. C.T.; FUSARI, M. F. R. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In:_____. **Ditos e escritos V:** ética, sexualidade política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p.264-287.

GADAMER, H. G. **Hermenêutica da obra de arte**. Trad. Marco Antonio Casanova. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Formação Docente**, Belo Horizonte, n. 3, v.2, p. 11-39, ago./dez., 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo>>. Acesso em: 06 ago. 2014.

GOMBRICH, E. H. **A história da arte**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GUIMARÃES, A. L. B. **A avaliação da aprendizagem em arte - desvelando realidades**. 152 fls. 2010. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Londrina-PR. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/mestrededu>>. Acesso em: 06 jul. 2014.

HEIDEGGER, M. La esencia del habla. In: **De camino al habla**. Barcelona: Edicionaes del Serbal, 1987, p. 143.

HERNANDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Catadores da cultura visual:** transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Trad. Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

IRWIN, R. L. A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica. In: **Inter territorialidade:** mídias, contextos e educação. São Paulo: Ed. SENAC, 2008.

JAY, M. **Cantos de experiência**. Variaciones modernas sobre um tema Universal. Buenos Aires: Paidós, 2009.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas: Papirus, 1999.

LAMPERT, J. Deambulações sobre a contemporaneidade e o ensino das artes visuais e da cultura visual. In BARBOSA; CUNHA, F.P (orgs.). **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. A imagem da moda muito além da sociedade do espetáculo: proposições para formação de professores em Artes Visuais. In OLIVEIRA, Marilda de Oliveira (org). **Arte Educação e Cultura**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2007.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p.19-28. Jan./fev./mar./abr., 2002. Disponível em: <<http://anped.org.br/rbe/rbedigital/>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

_____. O professor ensaísta. **Revista Educação**, São Paulo, n. 193, maio, 2013. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/193/artigo288244-1.asp>>. Acesso em: 28 dez. 2014.

_____. **Tremores**: escritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LAWN, C.. **Compreender Gadamer**. Tradução de Hélio Magri Filho. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LOPONTE, L. G. Que formação estética para a docência? In: CONGRESSO RIAEA 2. 2014. **Anais...** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mpJpYYPQq2E>>. Acesso em: 06 jun. 2014.

LOPONTE, L. G. Arte da docência em arte: desafios contemporâneos. In OLIVEIRA, M. S.(org). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2007.

MAFFESOLI, Michel. O Imaginário é uma realidade. **Revista Famecos**, Porto Alegre, n.15, ago. 2001.

MANGUEL, A. **Lendo imagens**: uma história de amor e ódio. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. Instituto Sangari, 2008, p.38

MASSCHELEIN, J. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Revista Educação e Realidade**, São Paulo, v.33, n. 1, p. 35-48, jan./jun. 2008.

MEIRA, M. **Filosofia e criação**: reflexões sobre o sentido do sensível. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MICHAUD, P. A. **Aby Warburg e as imagens em movimento**. São Paulo. Contraponto, 2013.

MUNRO, T. **Art educación, it's philosophy and psychology**. NY: The Liberal Arte Press, 1956. Disponível em: <<https://ia601201.us.archive.org/26/items/arteducat00munr/arteducat00munr.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2014.

NIETZSCHE, F. **A gaia ciência**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NUNES, B. **Introdução à filosofia da arte**. São Paulo: Ática, 1999.

OLIVEIRA, M. S. (org.). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: Ed. UFSM. 2007.

OSINSKI, D. R. B. **Arte, história e ensino: uma trajetória**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 2012.

PAGNI, P.; GELAMO, R. P (org). **Experiência educação e contemporaneidade**. Marília: Poesis: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PAGNI, P. Um lugar para a experiência e suas linguagens entre os saberes e práticas escolares: pensar a infância e o acontecimento na práxis educativa. In: PAGNI, P.A; GELAMO, R. P.(orgs.). **Experiência, educação e contemporaneidade**. Marília: Poesis: Oficina Universitária: São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PILLAR, A. D. **A educação do olhar no ensino de artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

PINTO, S. C.; SANTOS, G. S. Experiência e aprendizagem no ensino de Filosofia. Revista **Filogenese**, Marília, v. 6, n. 2, 2013, Disponível em: <www.marilia.unesp.br/filogenese>. Acesso em: 04 jun. 2014.

PORCHER, L. **Educação artística: Luxo ou Necessidade?** . São Paulo: Summus, 1982.

PORTELA, M. B. V.; SANTOS, G. S. A contribuição de Jacques Rancière e Imanol Aguirre na construção de novos imaginários e prática pedagógicas para a docência em arte. In: 11º ENCONTRO DE PESQUISA E EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE. 11. ANPED SUDOESTE / 2014. **Anais...** Disponível em: <<http://www.anpedsudeste2014.com.br/trabalhos/>>. Acesso em: 07 jan. 2015.

RANCIERE, J. **O Mestre Ignorante- cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: EXO experimental org. 2009.

_____. **O espectador emancipado**. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

RIZZI, M. C. S. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA, A. M. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RORTY, R. **Contingência, ironia e solidariedade**. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins, 2007.

SALLES, C.A. **Gesto Inacabado**: processo de criação artística. 4. ed. São Paulo: FAPESP: Annablume, 2009.

SANTOS FILHO, J. C. (org.). **Compreensão da condição e da identidade humana para o projeto educativo escolar**. Projeto Educativo Escolar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **Pesquisa educacional quantidade/qualidade**. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, G. S. **A importância da atenção na relação professor-aluno no contexto tecnocientífico**. 197 f. 2012. Tese (Doutorado em Educação) -. Faculdade de Filosofia Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Disponível em:
<http://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/Educacao/Dissertacoes/santos_gs_do_mar.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. São Paulo: SEE, 2010.

SARDELICH, M. E. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v.36, n.128, p.451-472, maio/ago. 2006. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a09.pdf>> . Acesso em: 26 ago. 2014

SEVERINO, A. J. **Ensino e pesquisa na docência universitária**: caminhos para a integração. Universidade de São Paulo Faculdade de Educação (FEUSP). 2008. Disponível em:
<http://www.prg.usp.br/wpcontent/uploads/antonio_joaquim_severino_cadernos_3.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2014.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

TOURINHO, I. Transformações no ensino de arte: algumas questões. In: BARBOSA, A.M. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TOURINHO, I. Metodologia(s) de pesquisa em Arte/Educação: o que está (como vejo) em jogo? In: BELIDSON, D.; IRWIN, R.I. (orgs.). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia/**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2013.

ZAMBONI, S. **A pesquisa em arte**: um paralelo entre arte e ciência. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.