

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JULIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE ARTES

ERICK ORLOSKI

O PESCADOR E O PROFESSOR AS JORNADAS DA EXPERIÊNCIA

UMA ABORDAGEM SOBRE EDUCAÇÃO DESDE E PARA A
EXPERIÊNCIA JUNTO A ESTUDANTES DE ARTE

SÃO PAULO
2015

O PESCADOR E O PROFESSOR AS JORNADAS DA EXPERIÊNCIA

UMA ABORDAGEM SOBRE EDUCAÇÃO DESDE E PARA A
EXPERIÊNCIA JUNTO A ESTUDANTES DE ARTE



ERICK ORLOSKI

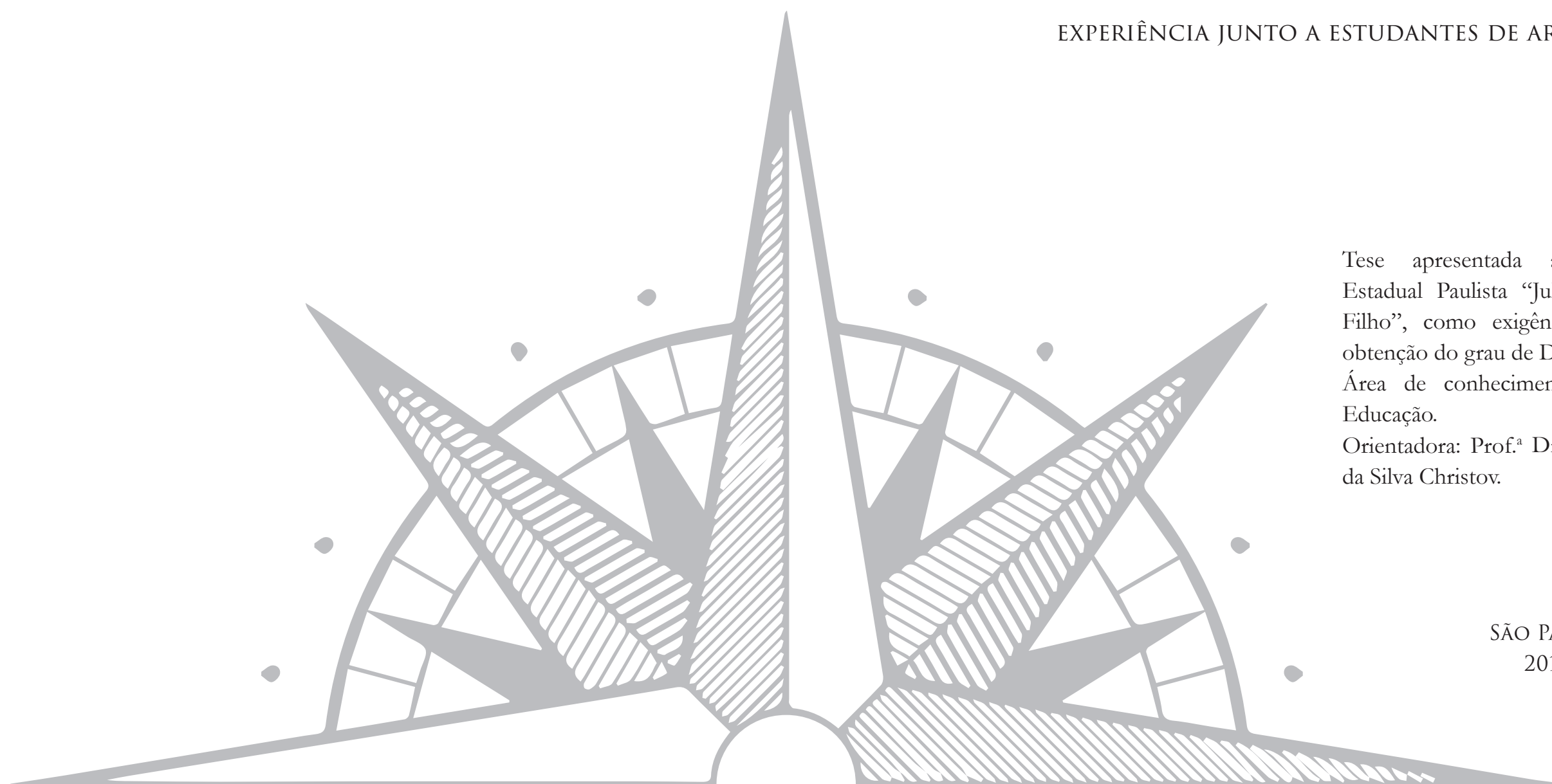
O PESCADOR E O PROFESSOR AS JORNADAS DA EXPERIÊNCIA

UMA ABORDAGEM SOBRE EDUCAÇÃO DESDE E PARA A
EXPERIÊNCIA JUNTO A ESTUDANTES DE ARTE

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, como exigência parcial para obtenção do grau de Doutor em Artes. Área de conhecimento em Arte e Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Luiza Helena da Silva Christov.

SÃO PAULO
2015



Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do
Instituto de Artes da UNESP

O72p Orloski, Erick, 1977-

O pescador e o professor – as jornadas da experiência: uma abordagem sobre educação desde e para a experiência junto a estudantes de artes / Erick Orloski. - São Paulo, 2015.
166 f.: il. color.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Luiza Helena da Silva Christov
Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes.

1. Arte e educação. 2. Arte – Estudo e ensino. 3. Narrativa.
I. Christov, Luiza Helena da Silva. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título

CDD 707

ERICK ORLOSKI

O PESCADOR E O PROFESSOR - AS JORNADAS DA EXPERIÊNCIA:
UMA ABORDAGEM SOBRE EDUCAÇÃO DESDE E PARA A EXPERIÊNCIA JUNTO
A ESTUDANTES DE ARTE

Tese de doutorado aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Artes no Curso de Pós-Graduação em Artes, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – Unesp, com a Área de conhecimento em Arte e Educação, pela seguinte banca examinadora:

Prof.^a Dra. Luiza Helena da Silva Christov
Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista/SP – Orientadora

Prof.^a Dra. Mirian Celeste Ferreira Dias Martins
Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista/SP - aposentada
Prof.^a do Programa de Pós Graduação Educação, Arte e História da Cultura, da Universidade Makcenzie

Prof.^a Dra. Rejane Galvão Coutinho
Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista/SP

Prof.^a Livre docente Cecilia Hanna Mate
Programa de Pós graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Prof.^a Dra. Eleide Cunico Furlanetto
Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo

São Paulo, 26 de agosto de 2015



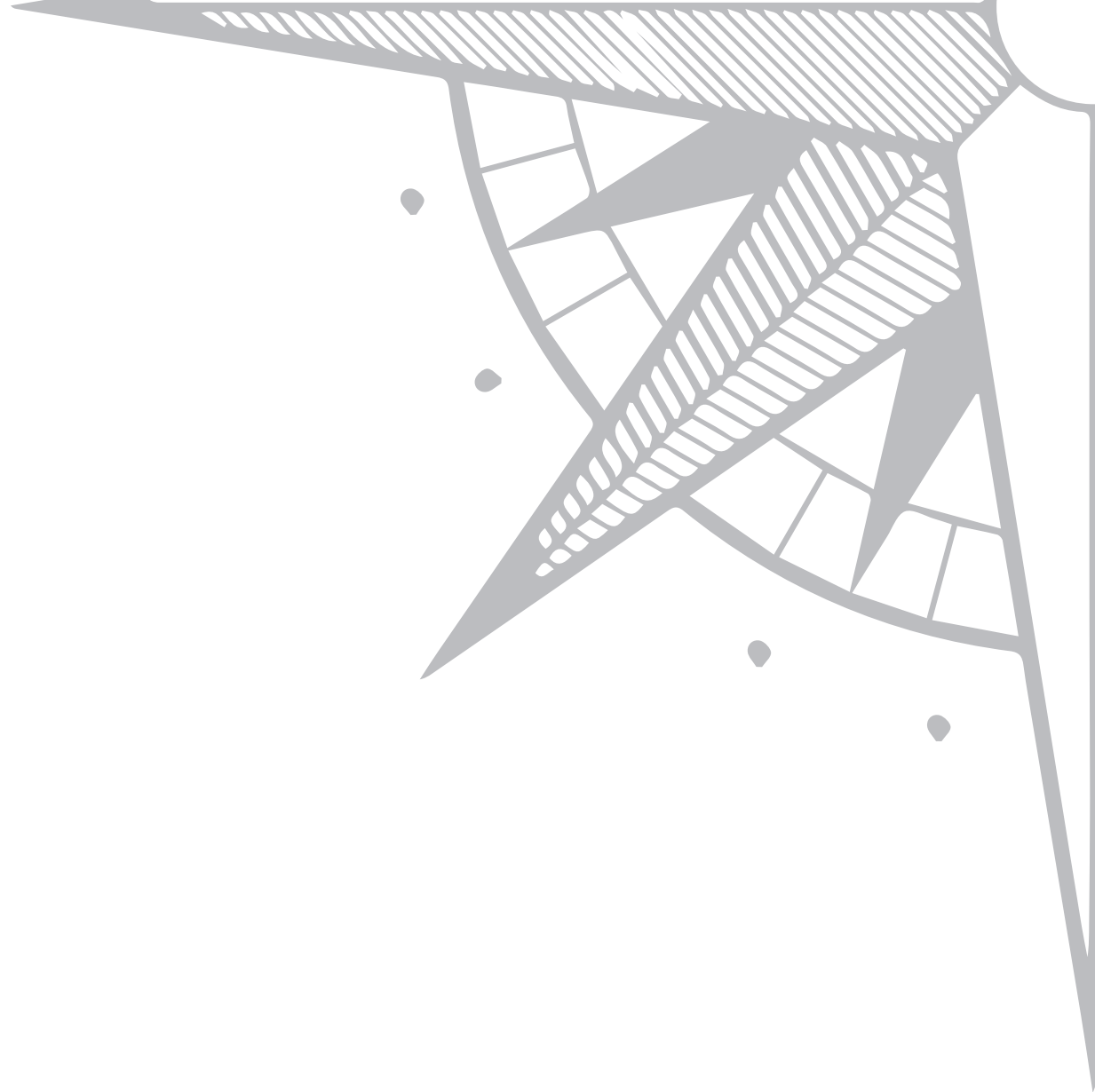
Suplentes

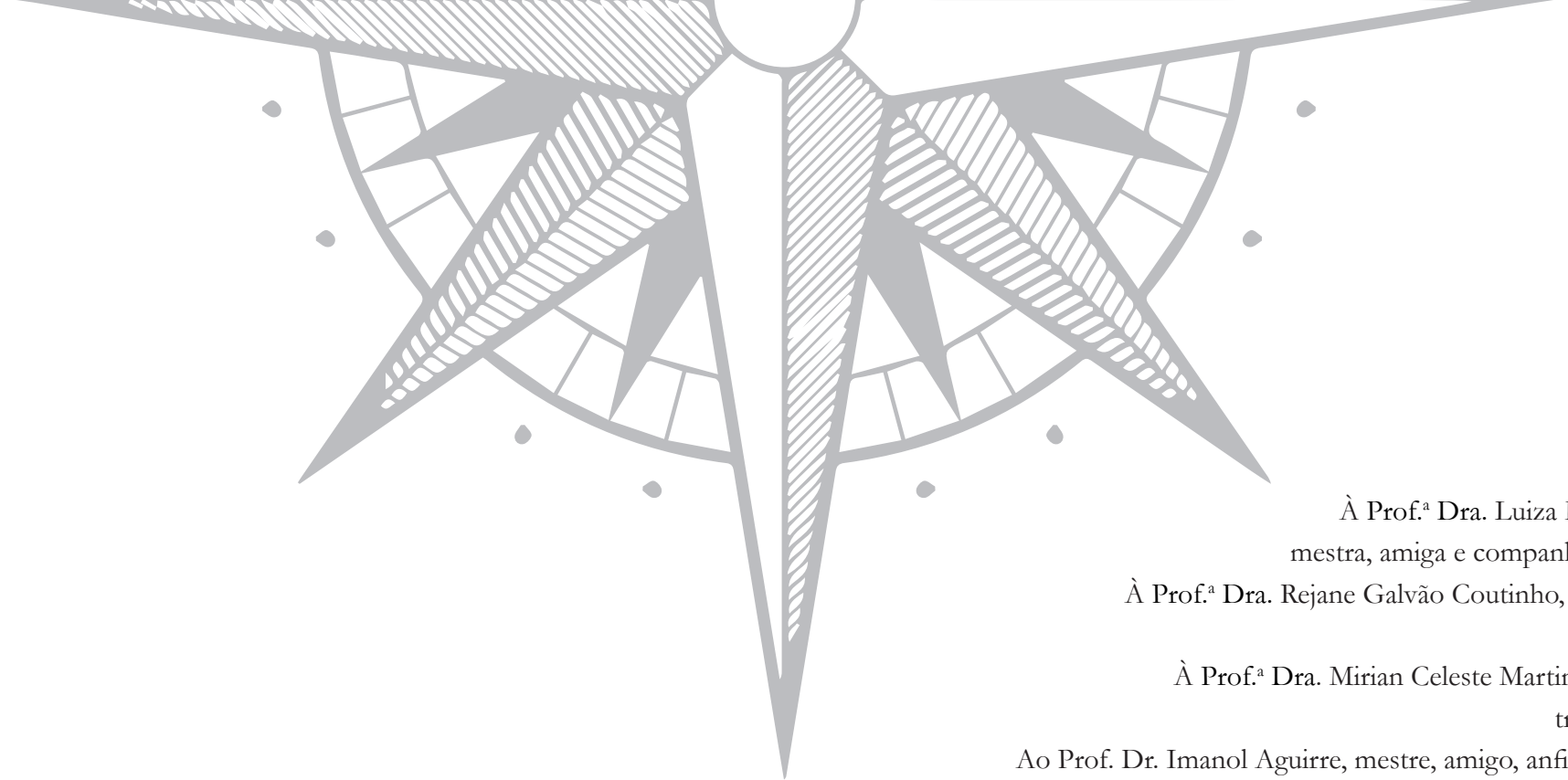
Prof.^a Dra. Eliane Bambini Gorgueira Bruno
Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista/SP

Prof. Dr. Fernando Fogliano
Centro Universitário Senac, Campus Senac Lapa

Prof.^a Dra. Rita de Cássia Demarchi
IFSP - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (Campus Cubatão)

Ao meu filho Heitor e à minha esposa Chris, companheiros nas jornadas da vida, heroicas ou não, compartilhando vivências e transformando-as em experiências mais que singulares.





AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Dra. Luiza Helena da Silva Christov, mais que orientadora, mestra, amiga e companheira de profundos – e arriscados – mergulhos;

À Prof.^a Dra. Rejane Galvão Coutinho, mestra, amiga e parceira de tantas experiências desde e para a experiência;

À Prof.^a Dra. Mirian Celeste Martins, mestra, amiga e por acolher a semente deste trabalho e depois participar de sua consumação;

Ao Prof. Dr. Imanol Aguirre, mestre, amigo, anfitrião de minha jornada além-mar e provocador das principais reflexões desta tese;

Aos professores(as) Dra. Cecília Hana Mate, Dra. Ecleide Cunico Furlanetto, Dra. Eliane Bambini Guorgueira Bruno, Dra. Rita de Cássia Demarchi e Dr. Fernando Fogliano, pela leitura dedicada deste trabalho;

À Prof.^a Dra. Rita Luciana Berti Bredariolli, pela leitura dedicada de meu relatório de qualificação e pela compreensão em um momento que esta pesquisa ainda não era uma pesquisa;

Aos outrora estudantes Adriano Ticiano, Beatriz de Jesus Bueno Carolina Chaves Rodrigues, Cristiano de Oliveira, Denise Teixeira Ramos, Edgar Lizardo, Fabiana de Fátima Vallina, Fernada Diniz Moreira, Helena Cardoso, Jacqueline Amanda da S. Moraes, Jane Mota, José Lourenço do Carmo, Karina Barbosa Pardal, Léia Maria de A. M. Freire, Luciana de Souza Bernardo, Maria de Oliveira Almeida, Mônica dos Anjos Ferreira, Osvaldo Rodrigues do Amaral, Robervan Rodrigues da Silva, Sandra Regina da S. Pereira, Thaís de Oliveira Guerra, Walter Jr. Machado Carneiro e Wander Rodrigues da Costa, pela generosidade de enviar seus relatos que fizeram esta pesquisa possível;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela oportunidade e o privilégio de ter sido bolsista durante todo o curso de doutorado, inclusive no exterior;

Ao Centro Universitário Estácio Radial de São Paulo e colegas de docência pelo diálogo e suporte durante o longo período de pesquisa;

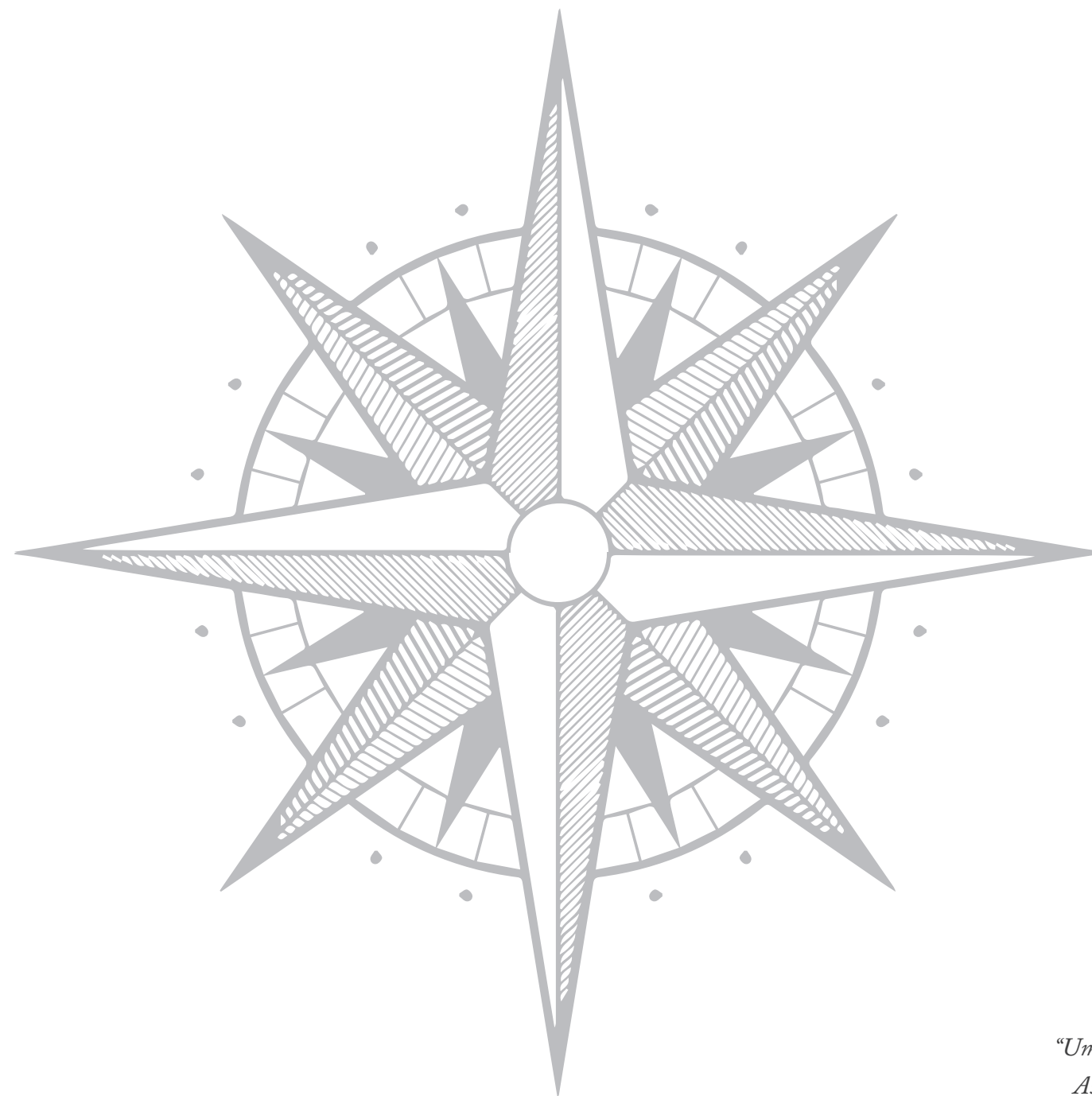
Às amigas e pesquisadoras Luciana Borre Nunes e Valéria de Peixoto Alencar pelos apoios, conversas e momentos de descontração nas experiências no exterior;

Aos amigos do Zebra5 pela acolhida, apoio e torcida.

A todos(as) estudantes com os(as) quais tive a oportunidade e o privilégio de aprender e ensinar desde que assumi o ofício da educação;

Aos meus pais, todos os familiares e amigos, que, cada um da sua forma, contribuíram e continuam a contribuir para tudo que eu sou e que consegui construir em minha vida;

Aos mestres Paulo Freire e John Dewey, pelos ensinamentos que ultrapassam em muito o período de suas vidas.



*“Um livro parte como uma onda, movendo-se pela superfície do mar.
As ideias irradiam da mente do autor e colidem com outras mentes,
desencadeando novas ondas que retornam ao autor”.*
Christopher Vogler



RESUMO

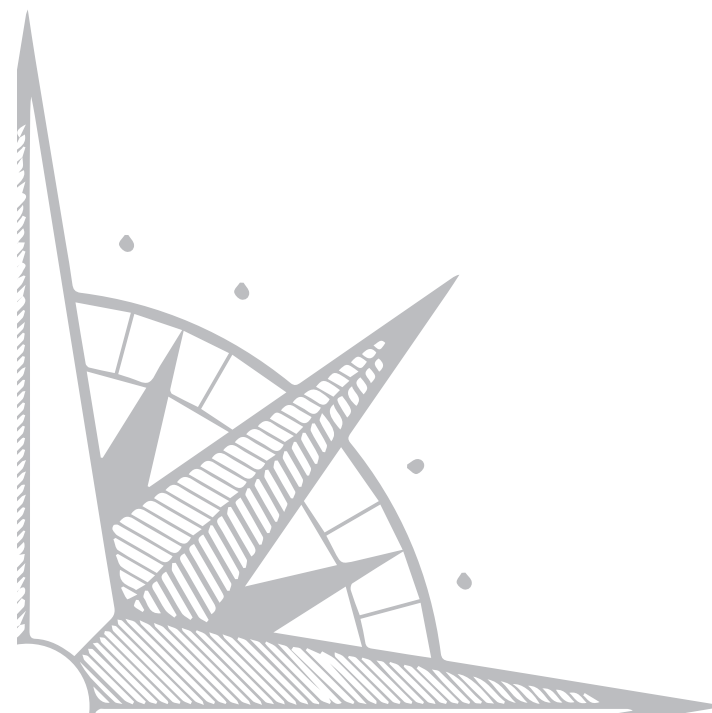
Esta tese aborda o tema da educação desde e para a experiência, expressão proposta por Imanol Aguirre, procurando colocar em diálogo tal formulação e os conceitos de experiência e experiência estética segundo Jorge Larrosa e John Dewey, respectivamente, e com aspectos do pensamento educacional de Paulo Freire. Para tal, relatos de estudantes de disciplinas ministradas pelo pesquisador em cursos de graduação em artes e pedagogia foram colhidos e, a partir destes, foram realizadas abordagens temáticas em torno do tema central da pesquisa, numa construção de uma concepção de educação desde e para a experiência, no caso, em relação às artes e à cultura visual. A tese é dividida em duas narrativas paralelas, que se desenvolvem no decorrer dos três atos, sendo uma a Narrativa do Pescador, ficcional e metafórica, e a outra a Narrativa do Professor, centrada nos conceitos e nos relatos, não apenas dos estudantes, mas também do pesquisador, em diálogo com as ideias dos autores lidos.

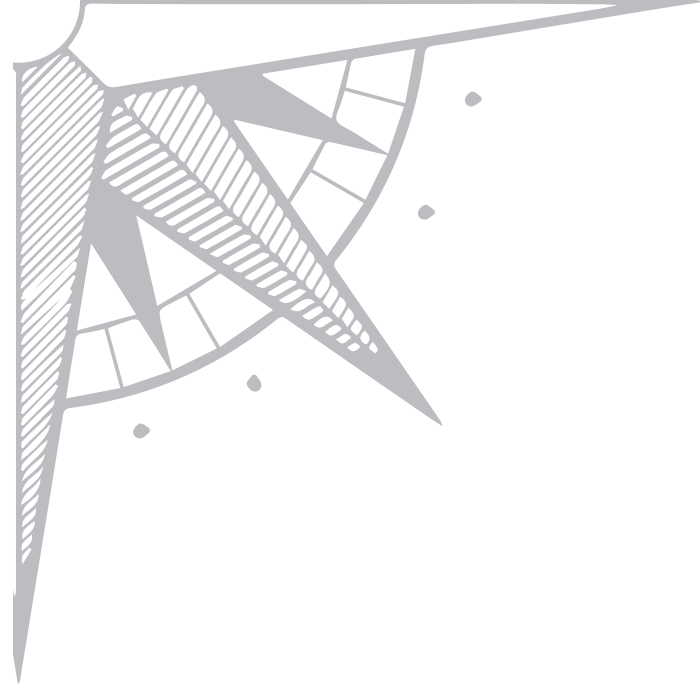
Palavras-chaves: arte. educação. cultura visual. formação. experiência. narrativa.

ABSTRACT

This doctoral thesis is about the education from and for experience, based on Imanol Aguirre's concept, in dialogue with the concepts of experience and aesthetic experience based in Jorge Larrosa and John Dewey, and in dialogue too with the educational thought of Paulo Freire. For this, were collected stories of college's students of arts and pedagogy, which made subjects taught by the researcher and, based on this stories, thematic approaches were made around the central research theme, in a building of an education from and for experience concept. The thesis is divided into two parallel narratives, which develop during the three acts: one is the Fisherman's narrative, fictional and metaphoric, and the other is the Teacher's narrative, based on the concepts and the stories, not only students' stories, but the researcher's stories, in dialogue with the author's ideas.

Keywords: art. education. visual culture. development. narrative.





RESUMEN

Esta tesis aborda el tema de la educación desde y para la experiencia, según el concepto de Imanol Aguirre, y en diálogo con los conceptos de la experiencia (de Jorge Larrosa) y la experiencia estética (de John Dewey), añadidos a los aspectos del pensamiento pedagógico de Paulo Freire. Para esto, el investigador presenta relatos de estudiantes de Arte y de Pedagogía, que han sido estudiados y divididos por enfoques temáticos, para la construcción de una concepción de educación desde y para la experiencia. La tesis se divide en dos narraciones paralelas, que se desarrollan por los tres actos. Una de ellas es la narración del Pescador (és una ficción y una metáfora), mientras la otra narración es del Profesor, enfocada en los conceptos y relatos, no sólo de los estudiantes, sino también del investigador, en diálogo con las ideas de los autores presentes en la investigación.

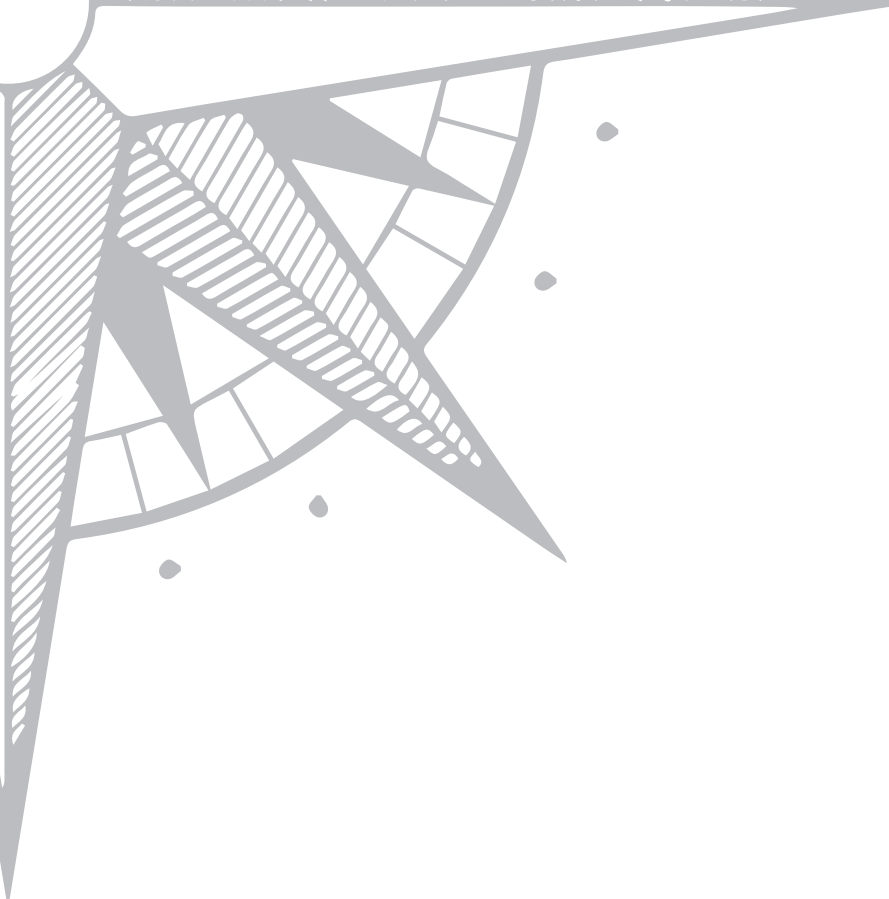
Palabras claves: arte. educación. cultura visual. formación. narrativa.



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	29
I ATO: A PARTIDA	31
1.1.1 NARRATIVA DO PESCADOR: AS ÁGUAS	33
1.1.1 As lagoas	33
1.1.2 O chamado	34
1.1.3 O medo	35
1.1.4 O encontro	36
1.1.5 O mergulho	36
1.2 NARRATIVA DO PROFESSOR: AS BUSCAS	39
1.2.1 O caminhante	39
1.2.2 O exposto	41
1.2.3 O estrangeiro	44
1.2.4 As releituras	45
1.2.5 A academia	52
1.2.6 O observador	55
1.2.7 O investigador	56
II ATO: A DESCIDA	63
2.1 NARRATIVA DO PESCADOR: O ABISMO	65
2.1.1 O despertar	65
2.1.2 A armadilha	66
2.1.3 A surpresa	67
2.1.4 A clareza	68
2.2 NARRATIVA DO PROFESSOR: OS DESCAMINHOS	71
2.2.1 O imprevisível	71
2.2.2 A experiência	74
2.2.3 A insignificância	76
2.2.4 O contato	79
2.2.5 O impacto	85
2.2.6 A emoção	91
2.2.7 O comediante	97
2.2.8 O confidente	103
III ATO: O RETORNO	107
3.1 NARRATIVA DO PESCADOR: OS PERCURSOS	109
3.1.1 A batalha	109
3.1.2 O artefato	109
3.1.3 O navegar	110
3.2 NARRATIVA DO PROFESSOR: A TRAMA	113
3.2.1 O leitor	113
3.2.2 A balança	116
3.2.3 A amálgama	121
3.2.4 O professor	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
BIBLIOGRAFIA	151
ANEXOS	157





AVISO AO LEITOR

Esta tese foi escrita e estruturada de forma a propiciar e provocar uma experiência de leitura mais próxima à de uma obra de literatura, de ficção, no caso. Alguns aspectos sobre metodologia e sobre as escolhas para a escrita da tese são “revelados” e detalhados apenas nas considerações finais. Apenas para o leitor que tenha dificuldade em seguir pelo caminho de leitura proposto pela tese, é aconselhada a leitura dos itens “A Estrutura” e “A Poética“, das considerações finais, antes da leitura do trabalho como um todo.

INTRODUÇÃO

O Pescador e o Professor - As jornadas da experiência é o título desta tese de doutorado que, como explicita seu subtítulo, é uma abordagem sobre educação desde e para a experiência junto a estudantes de artes, que tem como ponto de partida essa expressão formulada por Imanol Aguirre, desenvolvendo um diálogo com os conceitos de experiência e experiência estética segundo Jorge Larrosa e John Dewey, e com aspectos do pensamento educacional de Paulo Freire.

Para a construção de uma concepção de educação desde e para a experiência, no caso, em relação às artes e à cultura visual, relatos de estudantes de disciplinas ministradas pelo pesquisador em cursos de graduação em artes e pedagogia foram colhidos e, a partir destes, foram realizadas abordagens temáticas em torno do tema central da pesquisa.

A tese é dividida em duas narrativas paralelas, que se desenvolvem no decorrer dos três atos/capítulos; sendo uma a Narrativa do Pescador, ficcional e metafórica, deliberadamente baseada na chamada jornada do herói ou monomito, a partir das classificações de Joseph Campbell e Christopher Vogler; a outra é a Narrativa do Professor, centrada nos conceitos e nos relatos, não apenas dos estudantes, mas também do pesquisador, em diálogo com as ideias dos autores lidos.

No I Ato, A partida, são abordados aspectos sobre educação desde e para a experiência a partir relatos de experiências docentes do pesquisador no ensino superior, na formação inicial de licenciados em artes e pedagogia, e também a partir do estágio de doutorado sanduíche realizado pelo pesquisador na *Universidad Pública de Navarra*, na Espanha, e o quanto essa experiência contribuiu significativamente para a pesquisa e suas transformações em relação ao projeto original.

No II Ato, A descida, segue a abordagem em torno da educação desde e para a experiência, mas agora a partir dos relatos dos estudantes, numa revisão das ideias de Jorge Larrosa e John Dewey, com uma ênfase na importância das emoções, indissociáveis às ideias, em relação à experiência e à experiência estética.

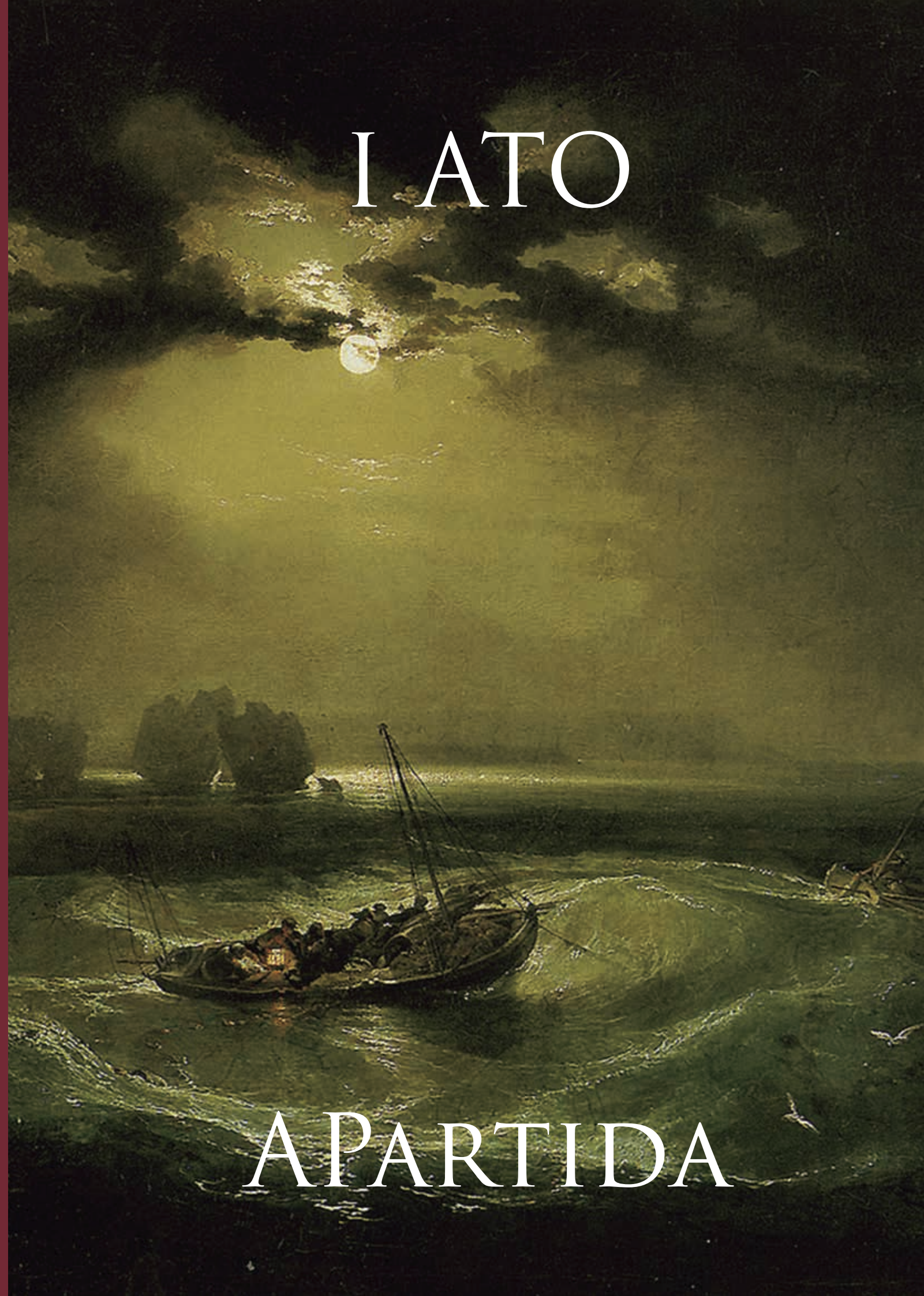
E, finalmente, o III Ato, O retorno, conclui o círculo de abordagens da tese em torno do tema central, na busca de delinear uma concepção de educação desde e para a experiência alicerçada fundamentalmente nas ideias de Imanol Aguirre, com destaque para sua concepção de condensado de experiência, em um constante diálogo com o pensamento de Paulo Freire, além dos próprios Dewey e Larrosa, entre outros.

Esta pesquisa de doutorado foi realizada com bolsa de doutorado do Programa de Apoio à Pós-Graduação - PROAP, de julho de 2011 a janeiro de 2013 e de fevereiro de 2014 a junho de 2015, e bolsa do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior - PDSE, Processo BEX: 15952/12-6, de fevereiro de 2013 a janeiro de 2014, ambas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.



IATO

APARTIDA



1.1.1 NARRATIVA DO PESCADOR: AS ÁGUAS

Manter o espírito preso a um assunto é como manter um navio preso a sua rota: muda-se constantemente a posição, ao mesmo tempo que se conserva a unidade de direção.

John Dewey

1.1.1 AS LAGOAS

Uma lagoa. Não muito grande, mas profunda, para uma lagoa. Suas águas, até transparentes na superfície, eram cada vez mais turvas ao fundo. Camadas, de diferentes cores e densidades, com diferentes criaturas cada uma. No fundo, onde quase nada se vê, viviam caranguejos, de casca dura, difícil de romper, mas com uma carne de um sabor especial. Perdidos neste fundo havia também pequenos tesouros, algumas pedras preciosas e objetos que ali foram colocados em algum momento.

Alguma coisa cruza estas camadas. Mergulha e atravessa até chegar ao fundo. Um homem, que mesmo não sendo peixe, já tinha olhos acostumados a estas águas e conseguia ver o que ali havia, mesmo no ponto mais turvo. O homem volta para a superfície e sai da lagoa, levando consigo além de alguns peixes, também caranguejos e pequenos tesouros do fundo. Chamaremos este homem de Pescador.

O Pescador já era experiente em seu ofício. Conhecia quase todas as lagoas da região e já tinha mergulhado em várias delas. Algumas, ele mergulhava com frequência e as conhecia muito bem, ainda assim, sempre havia ali o que pescar ou um novo pequeno tesouro para encontrar. Apesar de conseguir ver dentro destas lagoas, algumas ele já conhecia tão bem, que poderia mergulhar com os olhos fechados e ainda assim saberia exatamente onde estava nadando.

O pescador assumiu para si um papel que ele julgava ainda mais nobre do que já fazia: ensinar outros jovens pescadores não apenas a pescar, mas a mergulhar no fundo nas lagoas para buscar preciosidades. E durante muitos anos o Pescador fez isto, pescava enquanto ensinava os jovens a pescar.

O Pescador se sentia bem em seu ofício, apesar da vida simples e por vezes difícil que levava. Sentia-se mais recompensado quando um jovem pescador conseguia mergulhar mais fundo e descobrir alguma coisa, do que quando ele mesmo fazia isto.

Mas o Pescador, fora seu ofício, tinha uma paixão: as histórias de piratas. Cresceu ouvindo estas histórias e depois de adulto se interessou ainda mais por elas. Ouvia com fascínio os bardos cantando estas histórias e fantasiava subir num grande navio e se lançar ao mar aberto. Sonhava como poderia ser isto, como seria a vida no mar, os perigos, as glórias e, quem sabe, ser um dia capitão.



Mas tinha medo, pois sabia que apesar de sua habilidade de nadador, um navio e, principalmente, o mar, eram grandes desafios, que exigiam muita disciplina e respeito às regras de navegação, que eram muitas e bem rígidas. Conhecia muitas destas regras, mas sabia que tanto marujos como piratas eram rigorosos e, muitas vezes arrogantes, em relação ao cumprimento destas regras. Sabia também que estas regras não surgiram do nada, pois o mar é traiçoeiro e é muito fácil morrer nele. Mas as histórias que o seduziam o levavam a crer que, diferentemente dos simples marujos, que apenas seguiam estas regras à risca, os piratas tinham a coragem de ir além delas e viver grandes aventuras.

A aldeia do Pescador não era longe do mar e era comum ele ir à beira da praia e contemplar o mar e os navios distantes, sonhando com as suas fascinantes histórias. Criava suas próprias histórias, mas não as contava para ninguém. Não pensava seriamente em um dia se aventurar e seguia respeitosamente no seu ofício, nas pequenas lagoas, com seus aprendizes de pescador. Durante muito tempo essa foi a vida do Pescador.

1.1.2 O CHAMADO

Era, em princípio, um fim de tarde como outro qualquer. O Pescador, após um dia todo de trabalhos, ia para a praia contemplar o pôr do sol no mar, assim como os navios, e sonhar um pouco com suas fantasias de pirata. Mas algo chamou a sua atenção e rompeu com a tranquilidade do momento: ele avistou uma garrafa de vidro sendo trazida pelas ondas até a areia.

Não resistindo à curiosidade, pegou a garrafa e notou que havia um tipo de pergaminho dentro dela. Tirou a rolha que tampava a garrafa, pegou e abriu o pergaminho, vendo que havia escritos em uma língua a qual ele não conseguia entender, o que o deixou ainda mais instigado. Conhecia histórias de mensagens atiradas em garrafas ao mar e deseja profundamente saber o que está escrito. Mas como?

Lembrou-se então da única pessoa que poderia, talvez, conseguir ler o que estava escrito no pergaminho: a Sacerdotisa. Ela tinha muitos conhecimentos, sobre assuntos diversos e era a pessoa que mais e melhor lia textos que ele conhecia. O Pescador respeitava muito a Sacerdotisa e pedia orientações sobre suas dúvidas. Ela, por sua vez, sempre tinha palavras para acolhê-lo, porém, buscava dar a ele “meias respostas”, que o provocassem a encontrar suas próprias respostas, que por sua vez levavam à novas perguntas.

O Pescador saiu então da praia e foi ao templo em busca da Sacerdotisa. Ela, que esperava mais uma conversa como todas as outras, ficou também intrigada com a surpresa do amigo. Leu atenta e calmamente o pergaminho e disse que, do que ela conseguia entender, se tratava de uma canção de piratas, que narrava uma história de um homem que se transformava num pirata e vivia grandes e também perigosas aventuras em terras e mares muito longe e diferentes dos seus.

O coração do Pescador disparou de emoção ao ouvir as palavras da Sacerdotisa e pensou o quanto tudo aquilo tinha a ver com seus sonhos. Conhecendo-o como conhecia, a Sacerdotisa apenas olhou para ele e sorriu, sem mais nada dizer.

Alguns dias se passaram e, mesmo seguindo a rotina de suas responsabilidades, junto às lagoas e seus aprendizes, o Pescador não parava de pensar na história do pergaminho que o mar lhe trouxe. Não era supersticioso, mas uma pergunta lhe corroia por dentro: Era aquilo um chamado? Seria um sinal de que ele deveria transformar suas fantasias em realidade? No horizonte do mar, onde o sol se punha, as silhuetas dos navios pareciam sussurrar para ele, chamando-o para uma grande jornada.

1.1.3 O MEDO

Em um fim de tarde, o Pescador voltou ao templo em busca da Sacerdotisa e comunicou a ela que entendeu o fato dele ter encontrado o pergaminho como um chamado e havia resolvido responde-lo, alistando-se num navio em busca de uma grande aventura. Ela novamente lhe sorriu e lhe disse que não tinha nada a dizer, que apenas ele poderia viver a sua própria jornada e que isto o levaria a novas perguntas e respostas. Ela lhe desejou boa sorte e lhe disse que esperava voltar a vê-lo novamente algum dia. Ele, por sua vez, agradeceu e lhe disse que sentiria a falta de suas orientações. Depois de um longo abraço, ambos se despediram com um sorriso silencioso e o pescador partiu para o porto.

Lá chegando, subiu ao navio e assumiu seu posto. A praia e a aldeia vistas do navio foram visões que lhe causaram o primeiro estranhamento, o lembrando da atitude radical que ele havia tomado, mas ainda assim se manteve convicto em seguir viagem. Mas quanto mais a terra ia se afastando no horizonte, mais suas convicções ficavam um pouco nebulosas.

Como ele já previa, a rotina no navio era difícil e as ordens do capitão e seus oficiais eram sempre duras e muitas vezes violentas, inflexíveis. Isto já o deixou saudosos de sua rotina com seus aprendizes e dos ensinamentos da Sacerdotisa, que muitas vezes também eram difíceis, mas sempre ditos e mostrados com delicadeza.

Quanto mais o navio entrava em mar aberto, na mesma medida um medo ia crescendo dentro do Pescador. A imensidão do oceano era aterrorizadora, além de que foi ficando cada vez mais claro para ele que sua grande habilidade como nadador e pescador de nada valia naquele lugar: o mar poderia devorá-lo como um minúsculo verme. Começou a entender a dureza não apenas das ordens, mas dos corações dos marujos e do capitão, afinal era o único jeito de sobreviver por lá.

Numa noite fria, a névoa cobria a imensidão e trazia o sentimento de estar em algo ainda mais desconhecido. A névoa se transformou em uma tempestade, o medo se converteu em pavor e



a angústia em arrependimento. De repente parecia muito claro para o Pescador que aquele não era seu lugar e que tudo que ele sabia fazer de melhor seria inútil lá.

O desejo mais profundo foi o de fugir. Mas como? Com ou sem a tempestade, nadando seria impossível e, mesmo que conseguisse fugir com um pequeno barco, não chegaria à costa ainda vivo. O Pescador se agarrou e se encolheu em um canto do navio, para esperar a tempestade passar, sem ter a menor ideia do que seria sua vida daquele momento em diante.

1.1.4 O ENCONTRO

A tempestade perdeu a força e se transformou numa simples chuva. Da posição em que estava, o Pescador avistou um marujo se aproximando e, quanto mais perto ele chagava, melhor se podia ver que era diferente dos outros marujos. Era um velho, com cicatrizes e uma perna de pau, andava com um cajado, mas com muita familiaridade com o convés.

Conforme foi se aproximando do Pescador, o Velho foi falando, de um jeito meio fanfarrão, que se lembrava quando era também um novato, do medo que também sentia. Mesmo um pouco reticente, ele começou a conversar com o Velho, que de um jeito um tanto rabugento, disse estar cansado de navios e suas regras, o que despertou a curiosidade do Pescador.

Apoiado na grade do convés, o Velho começou a contar histórias fantásticas, que o Pescador não conseguia saber se foram vividas por ele ou não, mas ainda assim eram fascinantes. Todas provocavam o espírito aventureiro do Pescador e falavam sobre correr riscos, atravessar territórios e coisas que apenas se poderia saber vivendo peripécias. As histórias reascenderam a chama de paixão no Pescador e o deixaram mais seguro e corajoso de seguir em sua jornada, mas ele não se contentou e quis saber mais do Velho Pirata, pedindo orientações para sua própria aventura. O Velho nunca respondia as perguntas do Pescador e, do seu jeito rabugento e irônico, lhe disse que já havia falado tudo que precisava e que apenas ele mesmo – o Pescador – poderia descobrir e viver a sua própria jornada.

“Mas como?”, perguntou o Pescador. O Velho simplesmente apontou para o mar. O Pescador, sem entender muito bem, foi à beira do navio para olhar. De repente, foi golpeado pelo cajado do Velho Pirata e, antes mesmo de se dar conta, caiu no mar como se fosse uma pedra.

1.1.5 O MERGULHO

O Pescador, atordoado, não conseguiu entender o que aconteceu. Quando começou a recuperar os sentidos, tentou se salvar, mas apesar de ser bom nadador, começou a se a afogar. O afogamento parecia inevitável. Ele se sentiu totalmente imerso na água, totalmente vulnerável,



totalmente exposto à ação do mar. A água entrou invariavelmente por todos os poros e orifícios e foi também inevitavelmente engolida. Foi como se ele atravessasse a água e a água o atravessasse.

Talvez num último delírio antes da morte, as histórias do Velho Pirata começaram a soar e se embaralhar na mente do Pescador. Ele começou a notar que cada história tinha a ver com cada uma das marcas do Velho Pirata: o olho furado, a perna de pau, as cicatrizes... O Pescador se atentou o quanto o Velho ganhou marcas em suas jornadas e o quanto elas o fizeram ser o que era.

Não havia caminhos para seguir.

Não havia mais forças para resistir.

A consciência começou a emudecer.

A luz começou a apagar.

Escuridão.

Silêncio.

Morte.



1.2 NARRATIVA DO PROFESSOR: AS BUSCAS

*Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace el camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante no hay camino
sino estelas en la mar.*

Antonio Machado

1.2.1 O CAMINHANTE

Apesar de estes versos serem os mais conhecidos do poeta espanhol Antonio Machado, deparei-me com eles pela primeira vez – ao menos de forma mais consciente – usados como citação em dois textos que se tornaram importantes referenciais para esta pesquisa: em *O ensaio e a escrita acadêmica*¹, de Jorge Larrosa, e *A jornada do escritor: estruturas míticas para escritores*², de Christopher Vogler. Encontrei estes versos ao caminhar pelos textos.

O que eu não podia imaginar era como este poema, sobretudo a ideia “Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar”, se tornaria tão emblemático do processo de realização desta pesquisa, tanto em relação ao seu tema principal – *educação desde e para a experiência* – como em relação à metodologia utilizada.

Jorge Larrosa é nesta tese uma referência mais que fundamental, numa relação bastante complexa – assim como seus textos – e, por vezes, contraditória. Isto será desvelado no decorrer de todo o trabalho. Já em relação a Christopher Vogler, que insisto em manter como uma referência mesmo não se tratando de um autor acadêmico, a relação é diferente, mas também importante na pesquisa.

1 LARROSA, J. *O ensaio e a escrita acadêmica*. Revista Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 28, n 2, 2003. p. 101-115.

2 VOGLER, Christopher. *A jornada do escritor: estruturas míticas para escritores*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.



Este roteirista norte-americano de cinema de Hollywood se apropria da dita *Jornada do Herói ou Monomito*, a partir das ideias de Joseph Campbell³, para propor um uso consciente e sistemático de uma estrutura milenar de contar histórias, como ferramenta de trabalho para escritores e roteiristas de cinema e TV.

E sobre contar histórias, é basicamente isto que será feito no decorrer deste trabalho, muitas vezes em forma de narrativa, especialmente em forma de relatos, sempre levando em consideração se tratar de uma tese de doutorado. Este foi um dos caminhos que se fizeram durante minha caminhada.

Na verdade, este contar histórias se dá a partir de relatos de vivências no ensino superior, minhas – como docente – e de estudantes de disciplinas lecionadas por mim – como discentes – fazer reflexões e abordagens sobre a *educação desde e para a experiência*, no contexto de formação inicial de professores em artes, tendo como principais referenciais teóricos e interlocutores os autores Jorge Larrosa, Imanol Aguirre, John Dewey e Paulo Freire.

O termo *educação desde e para a experiência* vem do autor e professor espanhol Imanol Aguirre, cuja a importância neste trabalho ainda será melhor contextualizada adiante, e me foi dito pelo próprio Aguirre em entrevista realizada em 2013, em Pamplona, na Espanha. O autor não utiliza sempre essa expressão, mas a ideia está presente em vários de seus textos e tem fundamentos nas ideias de John Dewey⁴, sobretudo de experiência estética. O termo, que ganhou nesta tese o caráter de temática central, é sempre grafado em itálico, evidenciando a ideia de conceito e de uma concepção educacional. A ideia do que venha a ser *educação desde e para a experiência*, enquanto conceito, é construída e apresentada no decorrer dos três atos desta tese.

É importante dizer que este trabalho não foi iniciado nesta perspectiva e é preciso então “contar a história” desta pesquisa e como ela chegou até aqui, ao menos o enredo principal. Contar esta história não é relevante apenas para situar o leitor. Contar esta história expõe o processo de construção desta pesquisa, numa perspectiva não apenas metalinguística, mas do “sujeito da experiência” como um sujeito “ex/posto”, como coloca Larrosa⁵ em sua abordagem sobre o conceito de experiência. Contar esta história também é importante porque “ex/põe” a metodologia adotada/desenvolvida, exatamente como se espera em uma tese, mais especificamente uma metodologia sobre experiência como fonte para o conhecimento.

Parafraseando Larrosa⁶, posso dizer que possivelmente “este capítulo parecerá, talvez, demasiado longo (...) e demasiado reiterativo”. Isto porque uso parte significativa deste para relatar o

3 CAMPBELL, Joseph. *O herói de mil faces*. São Paulo: Pensamento, 1995.
4 DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins, 2010.
5 LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, 2011. p. 07.
6 Ibid., p. 04.



processo de (re) elaboração do projeto desta pesquisa até a tese e, para isto, relato também com certo detalhamento a experiência do meu estágio de doutorando, realizado com bolsa do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) da CAPES, junto à *Universidad Pública de Navarra* (UPNA), em Pamplona (província de Navarra, Espanha), de fevereiro de 2013 a janeiro de 2014, sob coorientação do Prof. Dr. Imanol Aguirre⁷. Este relato se faz necessário justamente em função da enorme relevância desta experiência neste processo de (re) construção do projeto desta pesquisa e da própria tese.

Todos os relatos que integram este corpo de trabalho como órgãos vitais, sejam meus, de estudantes e até mesmo dos autores pesquisados, compõem uma grande narrativa da tese como um todo, mas não buscam apresentar minha trajetória como docente, embora possa ocorrer de forma indireta. Cada relato é uma deixa para uma investigação reflexiva em torno de um aspecto e/ou subtema da *educação desde e para a experiência*. No caso desta tese de doutorado, isto é parte fundamental dos caminhos que se fizeram ao caminhar.

1.2.2 O EXPOSTO

Ao ingressar no curso de doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Artes/UNESP, em 2011, o título do projeto original de pesquisa era: *Educação estética e experiência: diálogos com Dewey, Freire e Larrosa*.

Este projeto já era um desdobramento de um anterior, pois cheguei a cursar 01 do curso de doutorado em *Educação, Arte e História da Cultura* (EAHC), na Universidade Presbiteriana Mackenzie, em 2010, tendo como tema a dimensão estética na obra de Paulo Freire. Por razões pessoais, não pude dar continuidade ao curso e, em 2011, consegui aprovação no processo seletivo da Programa de Pós-Graduação em Artes/UNESP.

Para o projeto original desta pesquisa, surgiu a perspectiva de, além de Paulo Freire, dialogar com outros dois autores fundamentais em minha formação como educador: John Dewey e Jorge Larrosa. A conexão possível entre estes dois últimos é bastante óbvia para quem conhece minimamente a obra de ambos: a perspectiva da experiência. Mas e Paulo Freire, onde entraria nisto?

Esta reflexão trás em si um elemento muito importante em relação não apenas ao embrião, mas à pesquisa como um todo: esta surge de um desejo. Um desejo profundo de pesquisar e me aprofundar nestes autores que já estavam presentes em minha prática docente e de pesquisador. Este desejo veio antes de uma pergunta, um problema e/ou uma hipótese para a pesquisa.

7 O nome completo é Prof. Dr. Imanol Aguirre Arriaga, mas no decorrer do texto utilizarei, tanto pra referência ao professor como para ao autor, apenas Imanol Aguirre, como o próprio utiliza na maioria de seus textos.



A relação com Paulo Freire começa já na graduação, quando este foi um dos principais referenciais teóricos de meu projeto de iniciação científica. Mas naquele momento, a pouca maturidade não permitiu reconhecê-lo em sua grandeza de um dos grandes pensadores sobre a educação mundial e foi depois de muitos anos, já no meu exercício como docente no ensino superior, é que um encontro mais efetivo com suas ideias ocorreu, tornando-se para mim uma referência fundamental até hoje.

Chamou-me a atenção que Freire era sempre muito citado como importante influência em autores da arte/educação, dentre os quais Ana Mae Barbosa⁸. No entanto, identifiquei uma carência de pesquisas que relacionassem mais diretamente conceitos da pedagogia freireana com o ensino de arte e isto me levou ao primeiro projeto de pesquisa.

A relação com John Dewey também supostamente começou na graduação, em disciplinas pedagógicas do então curso de educação artística, mas passou ainda mais despercebidamente do que Paulo Freire. Outros encontros com as ideias de Dewey sobre a experiência estética ocorreram, em contextos de formação contínua em projetos arte/educação e instituições culturais e em disciplinas do mestrado, primeiramente como aluno ouvinte e depois como regular, mas um encontro mais efetivo ocorreu apenas no processo de elaboração de minha dissertação de mestrado⁹.

Eu já havia adotado o conceito de *professor reflexivo* de Schön¹⁰ como um dos conceitos de base da dissertação e este, por sua vez, explicitava seu embasamento em Dewey. De Schön então fui a Dewey, não apenas em seu conceito de *experiência estética*¹¹, mas também o de *pensamento reflexivo*, a partir de uma indicação de minha orientadora, a Prof.^a Dra. Mirian Celeste Martins¹², que conhecia uma rara tradução da obra *Como pensamos*¹³.

E então o – não tão – inesperado ocorreu: Dewey tornou-se uma referência maior e mais importante que Schön na pesquisa. Dewey seguiu como importante referência em minha prática docente e sempre mantive a ideia de retomá-lo no doutorado, embora sem clareza, a princípio, de como abordar a contribuição desse autor.

Por fim, Jorge Larrosa foi o autor que mais tarde “se apresentou” para mim. As ideias de Larrosa começavam a ser mais estudadas por grupos de ações educativas, de museus e instituições culturais paulistanas, incluindo a do Centro Cultural Banco do Brasil de São Paulo (CCBB-SP), onde me encontrava trabalhando e pesquisando¹⁴. Ao mesmo tempo, já em meu processo de finalização da escrita da

dissertação, para ampliar o olhar em torno da *experiência estética*, minha orientadora me entregou o texto *Experiência e Paixão*¹⁵, que por sua vez é uma versão de *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*¹⁶.

Ironicamente seguindo a “tradição”, também não reconheci Larrosa em meu primeiro contato com suas ideias. Naquele momento me soaram estranhas, muito radicais, quase que apenas um “ruído” em minha abordagem sobre a experiência embasada em Dewey, mas ainda assim me disciplinei a manter o autor na dissertação, no intuito de abordar uma outra visão sobre o tema. E na continuidade em trabalhos de ações educativas de museus e instituições culturais, em processos de formação com equipes de educadores e também professores de escolas, finalmente consegui tecer novas e significativas relações com os pensamentos de Larrosa. E isto também contaminou minha prática docente.

Freire, Dewey e Larrosa obviamente não foram os únicos que repercutiram em minha formação nestes últimos anos, mas certamente tiveram lugares muito especiais, o que seguiu nutrindo meu desejo de me aprofundar nestes autores. A primeira tentativa de materializar este desejo se deu com o projeto já mencionado, na Universidade Presbiteriana Mackenzie, focado “apenas” em Paulo Freire, mas como cursei apenas 01 ano do curso, e este foi direcionado basicamente para a realização das disciplinas, não cheguei a iniciar a elaboração da pesquisa propriamente dita. No entanto, este período foi muito significativo para minha formação e melhor elaboração de pensamento sobre diversos conceitos.

Frente à possibilidade de um novo projeto junto à UNESP, surgiu então outra chance de materializar o meu desejo, mas neste momento ocorreu o vislumbre de uma pesquisa que conectasse os 03 autores. A opção de pleitear a orientação da Prof.^a Dra. Luiza Christov¹⁷ também contribuiu significativamente para isto, por conta de eu saber de seu interesse e pesquisa envolvendo estes autores. Isto levou então ao projeto com o qual fui aprovado na seleção, com o título de *Educação estética e experiência: diálogos com Dewey, Freire e Larrosa*.

Se a experiência, como já dito, já era um ponto óbvio de encontro entre Dewey e Larrosa – embora o segundo busque negar qualquer aproximação entre ambos em suas falas – a conexão desta com a educação estética parecia ser um ponto de convergência com as ideias de Paulo Freire, posto ser notório o posicionamento deste autor sobre a necessidade de uma educação ética e estética, ao dizer que “a necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética”. O autor ainda complementa de forma singela: “Decência e boniteza de mãos dadas”¹⁸.

8 BARBOSA, Ana Mae. Cultura e ensino de arte. In: *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.
9 ORLOSKI, Erick. *Diálogos e reflexões com educadores: a instituição cultural como potencialidade na formação docente*. 2005. 203 p. Dissertação de Mestrado em Artes Visuais. Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, São Paulo, 2005.
10 SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 51-76.
11 DEWEY, 2010.
12 O nome completo é Prof.^a Dra. Mirian Celeste Ferreira Dias Martins, à qual me referirei apenas como Mirian Celeste Martins no decorrer da tese.
13 DEWEY, 1959.
14 Junto à equipe do Arteducação Produções, da qual ainda sou integrante, que desenvolveu e coordenou projetos para Programa Educativo do Centro Cultural Banco do Brasil de São Paulo (CCBB_SP), entre 2001 e 2008.

15 LAROSSA, Jorge. Experiência e paixão. In: *Linguagem e educação após Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
16 LARROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: n.19, pp. 20-28, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2015.
17 O nome completo é Prof.^a Dra. Luiza Helena da Silva Christov, à qual me referirei apenas como Luiza Christov no decorrer da tese.
18 FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b. p. 34.



Mas um quarto autor viria a compor o quadrado de pilares desta pesquisa, trazendo contri-
buições que viriam não apenas acrescentar, mas transformar esta pesquisa: Imanol Aguirre. Eu já
havia tomado contato com suas ideias antes, através de *Imaginando um futuro para a educação artística*¹⁹ e
o ouvido falar em um evento²⁰ em 2009, mas foi apenas ao cursar a disciplina *Arte, educação e cultura*,
ministrada pela Prof.^a Dra. Rejane Coutinho²¹, em 2011, é que pude conhecer melhor diferentes
textos deste autor espanhol/basco e, naquele momento, o texto *Cultura visual, política da estética e
educação emancipadora*²² me provocou especialmente sobre a questão da emancipação. Esta provoca-
ção foi potencializada pela leitura, na mesma disciplina, de *O mestre ignorante*²³, de Rancière, que me
levou a uma primeira alteração no projeto de pesquisa, buscando as relações entre experiência e
emancipação, em diálogo com estes cinco autores: Dewey, Freire, Larrosa, Racière e Aguirre. Neste
último, parecia haver justamente um ponto de conexão entre todos.

Esta perspectiva foi levada a cabo até meu exame de qualificação²⁴, embora neste momento
eu não tivesse ainda abordado o conceito de emancipação de forma aprofundada. Mas as leituras
realizadas pela banca logo me fizeram entender que tratar de experiência e emancipação era dema-
siado amplo, ainda que focado nestes autores, o que me levou ao entendimento de que o conceito
de emancipação não cabia nesta pesquisa, não ao menos como um dos conceitos a serem aborda-
dos em profundidade.

Mesmo sem a emancipação como conceito a ser focado, Aguirre ainda seria um persona-
gem extremamente relevante na escrita de mais uma importante etapa da história desta pesquisa,
não apenas como autor, mas especialmente como professor coorientador de meu doutorado san-
duíche na *Universidad Pública de Navarra*, na encantadora cidade de Pamplona.

1.2.3 O ESTRANGEIRO

Para esta tese de doutorado, não havia uma previsão inicial de pesquisa de campo, dado
que se tratava, em princípio, de uma pesquisa bibliográfica, como já foi dito. Nesta perspectiva,
uma das principais expectativas para este estágio era justamente o estudo e a escrita de uma parte
significativa da própria tese.

19 AGUIRRE, Imanol. Imaginando um futuro para a educação artística. In: TOURINHO, I.; MARTINS, R. *Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria, RS: UFSM, 2009. p. 157-188.
20 Em seminário integrante da disciplina Arte, educação e cultura, coordenada pela Prof.^a Dra. Rejane G. Coutinho, na Pós-Graduação em Artes, do Instituto de Artes/UNESP.
21 O nome completo é Prof.^a Dra. Rejane Galvão Coutinho, à qual me referirei apenas como Rejane Cou-
tinho no decorrer da tese.
22 AGUIRRE, Imanol. Cultura visual, política da estética e educação emancipadora. In: MARTINS, Rai-
mundo, TOURINHO, Irene (orgs.). *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: editora UFSM,
2011. p. 69-111.
23 RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Au-
têntica, 2010.
24 O exame de qualificação foi realizado em 22/10/2012 e a banca foi composta pelas professoras Dra.
Rejane Coutinho e Dra. Rita Luciana Berti Bredariolli, além da orientadora, Dra. Luiza Christov, todas do corpo
docente da Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes/UNESP.



Em relação ao estudo, este ocorreu, de maneira bastante significativa, embora de uma forma
muito diferente do que o esperado inicialmente. Este estágio se deu em grande parte na perspectiva
da experiência – como o conceito pesquisado – e foi uma jornada de descobertas e transformações
importantes não apenas na própria pesquisa, como também no próprio pesquisador.

O leitor mais familiarizado com o cenário acadêmico brasileiro provavelmente já tem co-
nhecimento disto, mas vale ressaltar que nos últimos anos ocorreu um enorme estímulo do gover-
no federal à internacionalização das universidades brasileiras, sobretudo através da concessão de
um número de bolsas para intercâmbios internacionais, não apenas para doutorandos. Embora seja
absolutamente relevante a conexão das pesquisas com as universidades e os países onde são rea-
lizados estes intercâmbios, acredito que estes estágios são voltados especialmente à formação dos
pesquisadores brasileiros, com ênfase nas experiências vivenciadas, dentro desta tendência global
de internacionalização.

Neste sentido, entendo que a experiência de um estágio como este é tão relevante quanto a
pesquisa em si. De uma maneira geral, a experiência que se pode avaliar nestes contextos se restrin-
ge ao âmbito acadêmico, mas tendo em vista o eixo temático desta pesquisa ser a própria experiên-
cia – como conceito – conexões para além do contexto acadêmico são inevitáveis.

Sobre conexões, já na escrita do relatório do estágio em questão, se deu início um processo
que se ampliou para a escrita da tese como um todo, de estabelecer relações com minhas experiên-
cias docentes ocorridas no Brasil. Tornou-se cada vez mais evidente para mim, uma necessidade de
reflexão da teoria com conexões diretas com experiências e vivências, de modo à ressignificá-las.
Contudo, são conexões que, mesmo partindo de minhas experiências, têm o intuito de superar
a esfera do indivíduo e do privado, para abrir reflexões numa perspectiva de interesse coletivo e
público. Este é um compromisso político que tenho, não apenas como doutorando, mas como
estudante de uma universidade pública e como bolsista.

As histórias a seguir estão, em princípio, numa ordem cronológica, com exceção de uma,
que deixo propositadamente por último, por conta de sua importância, conexão e influência direta
na proposta da tese como um todo. Relembrando que as histórias aqui são deixas para reflexões e
construções de ideias em torno da *educação desde e para a experiência*.

1.2.4 AS RELEITURAS

Logo em uma de minhas primeiras conversas com o Prof. Dr. Imanol Aguirre, perguntei
sobre quais aulas o mesmo estava lecionando no semestre que se iniciava, e ele me revelou estar
com turmas de graduação e pós-graduação (*máster*)²⁵.

25 Na Espanha tem a nomenclatura de máster o curso de pós-graduação similar ao curso de especialização/
pós-graduação lato sensu no Brasil.



A aula com a turma de pós-graduação, de um curso de educação musical, abordava mais diretamente o conceito de experiência. Já em relação à turma da graduação, tratava-se de uma disciplina referente ao ensino de arte de forma genérica para estudantes de magistério superior. Cogitei então a hipótese de acompanhar a turma de pós e uma turma de graduação.

Em relação à turma de pós, o acompanhamento da aula se deu quase como de um aluno regular, onde comecei a frequentar e disciplina e, na medida do possível, interagir com a turma em relação aos conteúdos. Tive a oportunidade de conhecer minha colega brasileira, Luciana Nunes²⁶, então doutoranda da Universidade Federal de Goiás, que como eu estava fazendo seu estágio também sob coorientação do Prof. Dr. Imanol Aguirre, durante exatamente o mesmo período.

Por conta de estar numa situação diferenciada e de identificar questões de conteúdos abordados com minhas experiências docentes, propus a apresentação de um seminário, a partir de um artigo apresentado em 2012, num congresso em Portugal²⁷. O artigo em questão²⁸, na verdade é um *paper*, que tinha como base duas experiências minhas ocorridas em contextos diferenciados.

Mas em relação ao seminário, apesar de minha já considerável experiência em sala de aula, aparentemente não consegui, segundo minha percepção, criar uma maior relação de interesse da turma em relação ao meu trabalho, que de uma maneira geral permaneceu relativamente indiferente à minha apresentação. O mesmo ocorreu com minha colega brasileira, que também apresentou um seminário sobre outro tema.

O fato de estarmos fora de nossos contextos educacionais e também com um domínio da língua espanhola ainda titubeante a ponto de conduzir uma aula pode ter tido grande influência no desempenho de nossas apresentações. Entretanto, o próprio professor manifestou em diversos momentos certo descontentamento com a participação da turma, que não respondia às suas provocações para o estabelecimento de um ambiente de aula mais dinâmico e participativo. Pensando ainda sobre aspectos e diferenças culturais, é óbvio que os perfis dos estudantes espanhóis se diferenciam bastante dos perfis dos brasileiros, o que faz com que minhas leituras sobre a aparente apatia dos estudantes seja possivelmente equivocada.

De qualquer forma, houve pouca possibilidade de interação com estes estudantes e como não estava cursando oficialmente a disciplina, entrei em acordo com o professor que eu não acom-

panharia mais as aulas, para que pudesse de me dedicar inteiramente aos estudos para a tese. Ainda assim, em uma reunião com o grupo de pesquisa EDARTE²⁹, coordenado pelo Prof. Dr. Imanol Aguirre, surgiu a ideia de que eu e minha colega apresentássemos nossas pesquisas e o professor sugeriu que os alunos da pós-graduação pudessem participar. Como se tratavam de estudantes se iniciando na pós-graduação, sugeri que apresentássemos nossas pesquisas de mestrado e como estas nos conduziram às nossas pesquisas de doutorado. Ficou combinado então que ao final das últimas aulas do curso, eu, Luciana Nunes e Lander Calvere (doutorando UPNA e integrante do EDARTE)³⁰ fariam estas apresentações.

As apresentações foram realizadas e alguns poucos estudantes bastante interessados interagiram bastante conosco. Infelizmente, não foi o caso da maioria, dando a entender que aquilo não era de seu interesse mais imediato, muitas vezes nem ficando para as apresentações. Entretanto, para os 03 doutorandos, estas apresentações foram espaços interessantes de discussão sobre a pesquisa em andamento.

Em relação aos conteúdos abordados neste curso, como o próprio professor me disse inicialmente, não havia nada que eu já não tivesse tomado contato em algum momento. Mas um dos tópicos das aulas que pude acompanhar acrescentou bastante aos meus pensamentos sobre arte e experiência.

Partindo de Clifford Geertz em *A arte como sistema cultural*, o professor abordou justamente a questão que dá título ao livro, neste sentido, partindo de uma concepção de cultura como “combinação aberta de sistemas em interação onde se resolvem problemas de significação, de articulação social ou de definição identitária”³¹. Um ponto foi bastante reiterado por Aguirre nesta apresentação é que não há símbolos especificamente artísticos.

Partindo desta perspectiva fundamentada em Geertz, o que chamamos de arte – com diferentes entendimentos em diferentes culturas – vem sendo usado para veicular, simbolicamente, valores e informações diversas, de origem científica, estética, ética, religiosa, entre outras. Neste sentindo, a arte é sempre uma convenção e quem convencionou o que é arte - ou não - são instituições, que variam de acordo com o contexto e período. Infelizmente, o que parece não variar é que estas instituições geralmente – ou seria sempre? – têm representado as classes dominantes.

Já faz algum tempo que esta concepção de arte como convenção faz parte do meu ideário, embora uma ideia – ainda de influência modernista – de que arte seria aquilo que nos “leva a

26 Prof.ª Dra. Luciana Borre Nunes, na ocasião cursava o doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (FAV/UFG), sob orientação do Prof. Dr. Raimundo Martins. Atualmente é Professora Adjunta no Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística da Universidade Federal de Pernambuco.

27 *ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA (2EI_EA)*, 2º, 2012. Porto: Universidade do Porto. Disponível em: <<http://dea.nea.fba.up.pt/node/13>>. Acesso em: 09 jun. 2015.

28 ORLOSKI, Erick. Propondo desafios para a construção coletiva do conhecimento em arte/educação como experiência. In: Comissão Organizadora do 2EI_EA (org). *II Encontro Internacional sobre Educação Artística (2EI_EA)*. Porto: i2ADS - Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade (editor), 2012, p. 191. Disponível em: <http://www.academia.edu/4309288/Descortinando_Narrativas_na_Formação_de_Professores_de_Artes_Visuais_-_p.255>. Acesso em: 14 jul. 2015.

29 Grupo de pesquisa multidisciplinar dedicado ao estudo de experiências educativas que se dão nos diferentes contextos de produção cultural contemporânea e especificamente no âmbito das artes da cultura visual, tais como escolas, museus e centros de arte e patrimônio. Coordenado pelo Prof. Dr. Imanol Aguirre, na *Universidad Pública de Navarra* - UPNA, Pamplona, Espanha.

30 Lander Calvelhe, além de doutorando da UPNA, também é pesquisador do grupo EDARTE, com temas de interesse em: ensino de arte; cultura e juventude; educação na diversidade afetivo/sexual e de gênero.

31 GEERTZ, Clifford. A arte como um sistema cultural. In: *O saber local. Novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes, 2009.

pensar” ainda contaminasse significativamente o meu pensamento até pouco tempo atrás. Durante muito tempo entendi que o que diferenciava a arte, por exemplo, do dito artesanato era justamente o aspecto reflexivo de uma obra que poderia ser entendida como arte, mas minhas mais recentes leituras sobre interculturalidade, cultura visual e estudos culturais já vinham transformando meu entendimento sobre o assunto. Há mais de uma década, própria Ana Mae Barbosa vem reiterando muito esta discussão no contexto do ensino de arte, ao falar da importância de projetos “que demonstram o mesmo valor apreciativo pela produção erudita e pela produção do povo e que estabelecem um relacionamento entre a Cultura da Escola e a Cultura da Comunidade, por mais pobre que seja a Comunidade”³². Barbosa ainda menciona que “Arte-Educação baseada na Comunidade é uma tendência contemporânea que tem apresentado resultados muito positivos em projetos de educação para a reconstrução social, quando não isolam a cultura local, mas a discutem em relação com outras culturas”³³.

Mas foi uma frase simples, dita pelo professor, que me provocou a uma nova reflexão sobre um assunto já tão abordado: “A questão não é ‘o que é arte’, mas ‘quando é arte’”³⁴. Apenas reven- do esta questão é que uma frase que ouvi ainda na graduação voltou com força de minha memória: arte é aquilo que eu e você chamamos de arte.

Na ocasião, ouvi como sendo uma frase de outro autor, mas pesquisando depois descobri que na verdade trata-se do nome de um livro de Federico Morais³⁵, que reúne 801 citações de pen- sadores diversos sobre o que seria arte. Também na ocasião – a graduação – a frase me pareceu ingênua e equivocada, como se qualquer coisa pudesse ser arte.

E, duas décadas depois, esta discussão me trouxe outra – embora já óbvia – reflexão que, na verdade, é exatamente isto: arte é aquilo que chamamos de arte. Qualquer coisa pode ser arte, desde que assim seja convencionado e atestado por uma instituição, que detenha poder para isto.

Mas para além desta revisão de conceito, pude estabelecer uma conexão posterior com as ideias do próprio Prof. Dr. Imanol Aguirre. Em conversa com o professor em setembro de 2013, uma das perguntas foi sobre as diferentes perspectivas da cultura visual na Espanha atualmente e qual ele se identifica mais.

Aguirre fala sobre uma tendência anterior, em “que se colocava mais ênfase nos objetos e artefatos e imagens próprios do que chamamos de cultura visual e não do universo da cultura visual”³⁶, sendo que “hoje em (...) se coloca mais ênfase em aspectos, na própria visualidade, a pró-

32 BARBOSA, Ana Mae. As mutações do conceito e da prática. In: *Inquietação e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 20.

33 Ibid. p. 20.

34 Informação verbal: dita em aula pelo Prof. Dr. Imanol Aguirre, em 2013, na *Universidad Pública de Na- varra* – UPNA, Pamplona, Espanha.

35 MORAES, Frederico. *Arte é aquilo que eu e você chamamos de arte: 801 definições sobre arte e o sistema da arte*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

36 Informação verbal: dita em aula pelo Prof. Dr. Imanol Aguirre, em 2013, na *Universidad Pública de Na- varra* – UPNA, Pamplona, Espanha.



pria maneira de olhar, do que se supõe olhar e ser olhado”³⁷. Para o professor, interes- sam mais as relações possíveis entre pessoas e os objetos/artefatos de arte/cultura vi- sual do que os valores que supostamente residem no objeto em si. Neste sentido, “não há símbolos especificamente artísticos”. Tomo a liberdade de conectar as ideias do pro- fessor sobre arte e cultura visual e esclareço ser uma livre interpretação de minha parte.

Seguimos então lidando com convenções, que são culturais, sociais, econômicas, enfim, contextuais. Parece-me ainda mais relevante que um educador/professor, seja de arte ou genera- lista, tenha muita clareza em relação a isto, para dar algum sentido ao seu lecionar estes conteúdos.

A questão da importância da arte – e mais recentemente da cultura visual – nos conteúdos do currículo escolar me parecia uma discussão já parcialmente resolvida, desde os avanços com a última LBD³⁸ e os PCNs³⁹, há já quase 20 anos. No entanto, um contato recente com professores da rede municipal de São Paulo me deu uma ideia ainda muito presente de grande desvalorização da disciplina e o do professor de arte, ao menos em escolas paulistanas, pois não sei e não tenho como dizer em relação ao Brasil como um todo. Claro, não digo isto com base em dados e estatís- ticas, portanto trata-se apenas de uma visão parcial a partir de contatos com professores das redes estadual e municipal, muitos ainda estudantes de licenciatura já inseridos nas escolas. Mas dentro desta assumida visão parcial, diria que parece haver ainda muita confusão sobre a seleção dos con- teúdos a serem abordados em arte e as razões para isto, o que deveria se conectar diretamente com questões de contexto.

Em minha prática docente, como mencionei acima, eu vejo muitos estudantes já inseridos na sala de aula como professores, uma realidade que acredito ser bastante distinta à espanhola, sobretudo de Pamplona, onde pude notar que os estudantes universitários são, em sua grande maioria, muito jovens, recém-saídos do ciclo correspondente ao nosso ensino médio. Na verdade, da experiência que tive professor substituto em uma universidade pública brasileira⁴⁰, a faixa estaria dos estudantes universitários é similar a dos estudantes de Pamplona, que difere muito do con- texto onde leciono regularmente, das universidades e faculdades particulares, onde justamente se formam a maioria dos estudantes universitários brasileiros em licenciaturas. Neste meu cenário de atuação mais específico, a maioria dos estudantes é de baixa renda, trabalha durante o dia e estuda de noite, sendo que o destino profissional mais provável da maioria – no caso específico de cursos de licenciatura – é lecionar em escolas públicas, especialmente estaduais.

37 Informação verbal: dita em aula pelo Prof. Dr. Imanol Aguirre, em 2013, na *Universidad Pública de Na- varra* – UPNA, Pamplona, Espanha.

38 BRASIL. Lei nº 9.394/96, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional*, Brasília, 1998. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 06 jun. 2015.

39 BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: arte (3º e 4º ciclos)*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasil, 1998.

40 Em 2009 e 2010, mediante aprovação em concurso, tive a oportunidade de atuar como professor substi- tuto junto ao Departamento de Artes Cênicas, Educação e Fundamentos da Comunicação – DACEFC, do Insti- tuto de Artes/UNESP, ministrando disciplinas pedagógicas e de linguagem visual para os cursos de graduação de Licenciatura em Educação Musical (LEM) e Licenciatura em Artes/Teatro (LAT).



Este parêntese foi feito para poder mencionar que muitos destes estudantes/professores muitas vezes se queixam comigo sobre a dificuldade de trabalhar com as crianças e, em especial, com os jovens, sobretudo sobre a falta de interesse destes nos conteúdos de arte. Nas oportunidades que tive de conversar mais detalhadamente com alguns destes estudantes, notei ser comum uma ideia de “os jovens não conseguem entender a importância da arte”. Ao questionar estes estudantes/professores sobre seus os conteúdos abordados e suas metodologias, muitas vezes me foram relatados apenas conteúdos de história da arte ocidental (Renascimento, Barroco, entre outros), sem conexões mais diretas com contextos mais próximos ao universo destes jovens.

Um episódio ocorrido em 2012 foi especialmente marcante para mim. Uma estudante/professora fez a mesma reclamação, dizia estar trabalhando com releitura com determinadas turmas – em um colégio particular – e que alguns alunos não conseguiam entender o que era uma releitura. Como aponta Ana Amália Barbosa⁴¹, assim como outros autores, vale dizer que no Brasil a ideia de releitura ficou muito popular no contexto escolar, especialmente por um entendimento – reducionista, vale acrescentar – em torno da *Abordagem Triangular*, que colocou o eixo produção como sinônimo de fazer uma releitura da obra de um artista. Ainda se a ideia de releitura fosse efetivamente uma recriação a partir de um trabalho alheio, não seria exatamente um problema, mas infelizmente releitura para muitos se transformou em num exercício de simplesmente fazer uma cópia, mal feita, na maioria das vezes. Como já colocou Analice Dutra Pillar⁴², também há mais de uma década, “em nome da Proposta Triangular, muitos professores estão trabalhando releitura como cópia. Colocam uma obra de arte para os alunos copiarem. O que se quer com isto?”.

Retomando o caso da estudante/professora, primeiramente é importante esclarecer que o nome dela não é citado, pois não foi colhido um relato dela especialmente para esta pesquisa, então trata-se aqui de um relato de uma vivência minha como docente – que hoje posso entender como uma experiência – e, obviamente, sob o meu ponto de vista. Na ocasião do episódio, eu havia acabado de tomar contato com um videoclipe muito interessante de uma banda chamada *Hold your horses!*⁴³. O videoclipe *70 million*⁴⁴ é inspirado em famosas pinturas da história da arte ocidental, “relidas” com muito bom humor.

A estudante entrou no assunto em meio uma aula sobre interculturalidade e arte/educação e, me valendo de ter internet e um projetor disponível no momento, aproveite e o mostrei o video-

clipe para toda a turma. Todos se divertiram muito com o videoclipe e aproveitamos para discutir o quanto aquilo poderia ser entendido como uma releitura – ou várias – e quanto a linguagem do videoclipe poderia ser mais próxima aos jovens estudantes, abrindo uma possível conexão com as pinturas ali exploradas.

Este teria sido apenas mais um episódio corriqueiro de sala de aula não fosse o retorno que a estudante/professora me deu pouco tempo depois, de que usou o videoclipe com seus alunos e que eles se interessaram e se envolveram, fazendo novas releituras performáticas a partir do videoclipe e das pinturas. Para além das questões sobre metodologia, que entendo cada vez mais como tão ou mais fundamentais que o conteúdo em si, este episódio me reteceu a importância do entendimento de arte e de cultura visual como sistemas culturais, razão pela qual julguei adequada esta reflexão neste capítulo.

O entendimento da arte como sistema cultural possibilita sua dessacralização, o que não significa necessariamente uma desvalorização. Ao entender as pinturas e o videoclipe como produções culturais de contextos distintos, mas igualmente relevantes e de possíveis conexões entre si, é possível ampliar as possibilidades de abordagem e apropriação destes conteúdos.

Entendo ser importante sair de um pensamento dogmático de que conteúdos consagrados de história da arte devem ser trabalhados simplesmente por serem consagrados. Acredito serem importantes alguns questionamentos como: Por que estes conteúdos são consagrados? Qual a relevância e quais as conexões possíveis destes conteúdos com meu contexto educacional? Em suma, uma breve abordagem sobre a arte como sistema cultural me permitiu uma interessante revisão de conceitos e reflexão sobre minha prática docente.

Aproveitando para fazer outra conexão, no Simpósio Internacional *+ q kensmdrs d imgns. Mapeando y evaluando la investigación sobre Jóvenes Productores de Cultura Visual*⁴⁵, que tive a oportunidade de acompanhar desde sua organização – e isto será abordado mais adiante – uma das falas do próprio Prof. Dr. Imanol Aguirre, a partir de uma pesquisa do grupo EDARTE, me chamou muito a atenção e também me reteceu e este episódio emblemático com a estudante/professora. Em uma pesquisa realizada com dezenas de jovens da província de Navarra sobre estes como produtores de cultura visual⁴⁶, a escola é um dos referenciais menos citados como notada influencia ou fonte de conhecimento no que diz respeito à cultura visual. A pesquisa revela uma aparente e ainda muito grande separação do conhecimento escolar e a cultura visual, chamando ainda mais a atenção por

41 BARBOSA, Ana Amália. Releitura, citação, apropriação ou o quê? In: BARBOSA, A. M. (org.). *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. SP: Cortez, 2005.

42 PILLAR, Analice Dutra. Leitura e releitura. In: PILLAR, Analice Dutra. (Org.) *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p.18.

43 As informações acerca da banda Hold your horses! encontradas em várias páginas na internet são superficiais e difusas, mencionando se tratar de uma banda fraco-americana – na maioria dos casos – ou uma banda americana ou ainda uma banda formada em Paris, apenas por músicos suecos. De qualquer forma, a maior recorrência sobre esta banda na internet é justamente o videoclipe da canção *70 Million*, de 2011.

44 Hold your horses! *70 Million*. 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=erbd9cZpxps>>. Acesso em: 06 jun. 2015.

45 O simpósio ocorreu em novembro de 2013, no auditório do Museo de Navarra, em Pamplona/Espanha, organizado pelo grupo de pesquisa EDARTE, da *Universidad Pública de Navarra* – UPNA, sob coordenação do Prof. Dr. Imanol Aguirre Arriaga.

46 EDARTE. Saberes y espacios de interacción de los jóvenes productores de cultura visual. In: EDARTE (org.). *+ q kensmdrs d imgns. Mapeando y evaluando la investigación sobre Jóvenes Productores de Cultura Visual*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra, 2015. p. 45-62. Disponível em: <<http://edarte.org/wp-content/uploads/2015/02/+Q-IMGNS-Castellano.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2015.



se tratar de uma escola que, pelo pouco que pude conhecer, parece ser muito mais estruturada que a escola pública brasileira, inclusive pedagogicamente. Apesar de uma grande inovação em termos de currículo na rede pública estadual de São Paulo, tenho uma hipótese que se a mesma pesquisa fosse feita com estudantes paulistas, os resultados sobre a importância da escola nas referências de cultura visual destes jovens seriam muitos parecidos com os obtidos na pesquisa em Navarra.

Isto me remete a Kerry Freedman, que também foi uma das palestrantes do simpósio, ao dizer que “o conhecimento deriva de uma variedade de fontes externas à escola, incluindo a cultura visual”, sendo que “estas referências fragmentadas, muitas vezes contraditórias, multidisciplinares e interculturais podem ter mais a ver com a compreensão de uma matéria escolar por parte dos alunos que o currículo embasado na estrutura de disciplina”⁴⁷.

O assunto já é bastante abordado na literatura da área, mas estas evidências me levam novamente a pensar que o contexto escolar, neste caso tanto brasileiro como espanhol, com suas respectivas peculiaridades, parece ainda estar muito distante desta dimensão fundamental da vida de seus jovens estudantes.

Larrosa, em uma entrevista de 2013⁴⁸, diz acreditar “que há cada vez menos espaço para propor jogos que vão um pouco contra o previsto”. O autor diz que “se não fazemos isso não há educação, há outra coisa” e que “há Mickey Mouse, corporações, futuro do Brasil, da economia, pleno emprego e outras coisas”, no entanto, “educação é estabelecer uma relação entre as crianças e o mundo”.

1.2.5 A ACADEMIA

Desde a minha chegada em Pamplona, em fevereiro de 2013, até o mês de novembro do mesmo ano, o grupo de pesquisa EDARTE, liderado pelo Prof. Dr. Imanol Aguirre Arriaga e formado por outros pesquisadores da UPNA e outras universidades espanholas, esteve totalmente voltado à realização do Simpósio Internacional + *q knsmdrs d imgns. Mapeando y evaluando la investigación sobre Jóvenes Productores de Cultura Visual*. O simpósio reuniu pesquisadores espanhóis e de outros países, tais como Kerry Freedman (EUA) e Julian Sefton-Green (Inglaterra).

Eu e minha colega Luciana Nunes pudemos acompanhar boa parte da organização e produção do seminário. No entanto, não pudemos contribuir de forma mais concreta com o grupo,

posto que não tínhamos autonomia para desenvolver a maioria das tarefas necessárias. Ainda assim, pudemos contribuir de forma um pouco mais operacional durante o seminário em si, o que pareceu ter sido um auxílio necessário.

Acompanhar a produção de um evento acadêmico internacional é certamente uma experiência muito importante para qualquer pesquisador que pretenda seguir em uma carreira acadêmica e isto foi um aspecto bastante positivo deste processo. No entanto, todas as atividades e reuniões do grupo EDARTE estiveram quase que exclusivamente voltados para a realização deste evento durante o ano de 2013, sobretudo aspectos burocráticos, agravado pelo fato de em mais de um momento o grupo ter ficado desfalcado de integrantes por licença maternidade e de saúde. Isto limitou muito as possibilidades, tanto minhas como de minha colega brasileira, de interação com o grupo, sobretudo em relação às pesquisas propriamente ditas.

Em relação ao simpósio em si, este foi bastante interessante e, apesar de reunir um time de convidados de peso, foi um evento relativamente pequeno, ocorrido em duas manhãs e uma tarde, com cerca de 50 participantes, o que era justamente o previsto. O evento rendeu uma publicação posterior organizada pelo grupo EDARTE com textos do grupo e dos palestrantes, o que veio a ocorrer apenas em 2015⁴⁹. O eixo comum das falas, em princípio, era dos jovens como produtores de cultura visual. Algumas das falas abordaram a questão de forma mais direta, como a do Prof. Dr. Imanol Aguirre Arriaga – representando o grupo EDARTE – e da Prof.^a Dr.^a Kerry Freedman, sendo que as demais falas acabaram abordando assuntos correlacionados.

Freedman apresentou em sua fala uma pesquisa realizada com o que ela denominou “comunidades de aprendizagem”⁵⁰, no contexto da cultura visual. No caso, grupos de produção de diversas linguagens da cultural visual contemporânea, como mangá/anime, HQ, *cosplayer*, *graffiti*, entre outros. Um aspecto que me chamou a atenção nesta abordagem de Freedman foi o quanto estes grupos desenvolvem estruturas complexas e por vezes rígidas de produção e aprendizado da linguagem que adotam, onde pessoas que não respeitam e/ou adotam estas “regras” não podem integrar ou são excluídas destes grupos.

Em seu livro, *Enseñar la cultura visual: Curriculum, estética y la vida social del arte*, Freedman coloca que “a nova pesquisa de base cognitiva permite que se faça mais evidente a importância das relações entre pessoas e objetos com a aprendizagem”⁵¹. Mas a autora menciona que “devem

47 FREEDMAN, Kerry. *Enseñar la cultura visual: Curriculum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro, 2006. p. 49.
48 LARROSA, Jorge. *O papel da educação é subverter regras*. [abr. 2013] Entrevistador: Camila Caringe. Disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2013/04/09/o-papel-da-educacao-e-subverter-as-regras/>>. Acesso em: 07 jun. 2015.

49 EDARTE (org.). + *q knsmdrs d imgns. Mapeando y evaluando la investigación sobre Jóvenes Productores de Cultura Visual*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra, 2015. p. 45-62. Disponível em: <<http://edarte.org/wp-content/uploads/2015/02/+Q-IMGNS-Castellano.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2015.
50 FREEDMAN, Kerry et al. Cultura visual y comunidades de aprendizaje: ¿Cómo y qué aprenden los estudiantes en grupos informales de arte. In: EDARTE (org.). + *q knsmdrs d imgns. Mapeando y evaluando la investigación sobre Jóvenes Productores de Cultura Visual*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra, 2015. p. 29-43. Disponível em: <<http://edarte.org/wp-content/uploads/2015/02/+Q-IMGNS-Castellano.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2015.
51 FREEDMAN, 2006, p. 48.



ter em vista as diferenças nas construções individuais de conhecimento, mas ao mesmo tempo, os estudos de cognição grupal e cognição situada nos dizem que as pessoas chegam a saber em relação com contextos humanos e ambientais”⁵².

Pedagogicamente e num primeiro momento, estes processos podem ser entendidos como educação informal, ou seja, sem organização e planejamento prévio, como a que ocorre junto à família, os amigos, na igreja ou no cotidiano em geral. Mas dada a complexidade dos processos internos destes grupos – e porque não dizer também em sistematização? – penso se estas atividades poderiam ser entendidas como educação não-formal, embora não estejam ligadas a instituições como museus, ONGs e afins.

Se Freedman apontou estes grupos como verdadeiras “escolas” para seus participantes, Imanol Aguirre, como já dito anteriormente, apontou a distância ainda notável da escola em relação a estes universos de cultura visual dos jovens. Isto remete a uma discussão – aberta – que permeou todo o simpósio: É mesmo papel da escola absorver estes conteúdos/universos?

O questionamento se dá a partir de ideia de que se estes universos, ao se tornarem parte do contexto escolar, não teriam mais o mesmo valor para os jovens. Este foi um dos questionamentos de Julian Sefton-Green, que foi também responsável pela avaliação/síntese do simpósio.

Isto abre uma brecha para uma “boa conversa” com Paulo Freire. Em meu entender, partindo do princípio freireano de um necessário estabelecimento de relações do conhecimento com o contexto – e o próprio conhecimento – dos estudantes, entendo que um processo educacional pode e deve buscar uma conexão entre educação formal, não formal e informal. No entanto, acredito que existam questões que dizem respeito às individualidades dos estudantes que não devem e nunca farão parte do contexto escolar, mas entendo que tanto o currículo como as metodologias de ensino devam buscar aproximações mais profundas com os universos dos jovens, sobretudo em relação à cultura visual.

Uma experiência obviamente não pode ser usada para fazer generalizações, mas o episódio que anteriormente relatei da estudante/professora e do uso do videoclipe pode vir ao encontro desta discussão. A escola e os educadores não podem assumir papéis que não lhes cabem, como a educação “global” de crianças e jovens, na medida em que, por exemplo, pais venham a se abster de seus papéis na educação informal de crianças e jovens. Mas mesmo sem esta confusão de papeis, entendo que a escola precisaria dialogar com os conhecimentos que ainda são entendidos como não escolares, posto que o acesso ao conhecimento no contexto da cultura digital não é mais exclusividade da escola.

Entendo que esta questão aponta para a relevância que o pensamento de Paulo Freire permanece tendo na contemporaneidade, posto que simplesmente fornecer informações, a internet

52 FREEDMAN, 2006, p. 48.

e os meios de comunicação de massa, por exemplo, podem fazer tanto quanto um professor. É importante reiterar que, obviamente, estou me atendo aqui apenas e tão somente ao quesito de fornecer as informações e não da qualidade da transmissão destas.

Apesar da frase já ter ganho – em minha interpretação – status de “autoajuda pedagógica”, veiculada em redes sociais na internet de forma já bastante banal, ainda assim acredito que ainda vale lembrar o pensamento de Freire⁵³ que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

1.2.6 O OBSERVADOR

Como mencionei anteriormente, além da turma de pós-graduação em educação musical, fiz um acordo com o Prof. Dr. Imanol Aguirre de acompanhar uma de suas turmas de graduação em magistério superior, onde o mesmo lecionava uma disciplina sobre arte. Acompanhei poucas aulas, visando uma maior dedicação aos estudos teóricos, mas foi uma experiência em parte mais marcante do que em relação à vivenciada junto à turma da especialização. O próprio professor me recomendou acompanhar uma turma em específico, pois se tratava de uma turma bastante interessada e participativa. De fato, a turma de jovens estudantes de graduação tinha um desempenho aparentemente muito superior ao da turma da pós-graduação, havendo inclusive um espaço interessante de discussão nas aulas.

Das aulas que pude acompanhar, uma foi especialmente interessante. Tendo em vista ser um curso de formação de professoras – todas as estudantes eram mulheres – que lecionarão para crianças, a questão da criatividade – e seus mitos – era um assunto vital. Luiza Christov, ao falar sobre a palavra criatividade, diz que a mesma é “bastante presente no vocabulário de arte-educadores e, por que não reconhecer, presente também em conversas de educadores em geral”⁵⁴ especialmente ao usarem tanto em seus planos de ensino como em seus próprios discursos frases como: “Eu desenvolvo a criatividade dois meus alunos”. ‘Eu pretendo formar alunos críticos e criativos’. ‘Os alunos não são criativos, apenas copiam o que os meios de comunicação lhes impõem como cultura’”.⁵⁵

Voltando à aula em si, neste dia o professor solicitou que todas trouxessem materiais básicos de aulas de artes em contextos escolares, como folhas de papel, lápis de cores e revistas para recortes e colagens. O professor solicitou então que cada estudante pegasse uma folha de papel em branco e desenhasse uma “flor livre e criativa”, da forma que quisessem. Cada estudante então desenhou sua

53 FREIRE, 2011, p. 47.

54 CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Sobre a palavra criatividade: o que nos levam a pensar Piaget e Vigotski. In: CHRISTOV, Luiza Helena da Silva & MATTOS, Simone Ap. Ribeiro. *Arte-educação: experiências, questões e possibilidades*. São Paulo: Expressão e Arte, 2006. p. 09.

55 Ibid., p. 09.



flor e todas foram fixadas e expostas na lousa, para que fossem eleitas por voto quais eram as mais criativas. Boa parte dos desenhos correspondia aos estereótipos básicos de desenhos de flores e as que se diferenciaram parcial ou totalmente deste padrão foram justamente as mais votadas.

Num segundo momento, o professor pediu que elas pegassem uma nova folha de papel. Com uma caneta, ele passou de folha em folha e fez um rabisco aleatório e de forma orgânica, o que deixou as estudantes aparentemente intrigadas. Feitos os rabiscos o professor então propôs o desafio: a partir do rabisco, fazer uma flor “criativa”. Os resultados foram, como esperado, bem mais interessantes do que do primeiro exercício.

Seguiu então uma discussão sobre mitos em torno da palavra criatividade, da importância do estímulo e do desafio à resolução de problemas, de que a criação não se dá do nada e quanto o universo escolar ainda subaproveita o potencial criativo das crianças, seja tolhendo o exercício de criação e ditando o que e como deve ser feito, seja deixando as crianças demasiadamente “soltas”, sem orientações ou referenciais, com receio de “contaminar” a criatividade das crianças. Isto remete às críticas de Ana Mae Barbosa – entre outros – em relação à perspectiva de ensino de arte que ela entende como expressionista⁵⁶.

A atividade pareceu-me muito interessante e identifiquei conexões com minha prática docente, sobretudo a de criar desafios e solucionar problemas como elemento essencial de aprendizagem e de desenvolvimento da criatividade. No mesmo período, estava escrevendo um artigo para um congresso em Lisboa⁵⁷, onde a ênfase adotada me remeteu diretamente este episódio: a importância de um aprendizado pautado em aprender fazendo – o que remete a Schön⁵⁸, entre outros autores – e o quanto isto pode se relacionar com uma perspectiva de uma *educação desde e para a experiência*.

A realização de uma pesquisa especificamente para a escrita deste artigo, assim como o próprio exercício da escrita demandou grande empenho e dedicação e este processo foi crucial para a definição do projeto definitivo desta tese.

1.2.7 O INVESTIGADOR

Os conteúdos de texto a seguir são desdobramentos do artigo *Foi uma experiência para você? A possibilidade e a percepção da experiência estética na formação inicial de arte/educado-*

56 BARBOSA, 2002, p.14.
57 ORLOSKI, Erick. Foi uma experiência para você? A possibilidade e a percepção da experiência estética na formação inicial de arte/educadores. In: *Congresso Internacional Matéria-Prima: práticas das Artes Visuais no ensino básico e secundário*, 2, 2013, Lisboa: Universidade de Lisboa. p 261-268. Disponível em <http://congresso-materia.fba.ul.pt/actas_2013.pdf>. Acesso em 17 jul. 2015.
58 SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.



-res⁵⁹, apresentado no *IV Congresso Internacional Matéria-Prima: práticas das Artes Visuais no ensino básico e secundário*.

Desde 2005, quando terminei meu mestrado e comecei a lecionar no ensino superior, sigo numa complexa busca de um equilíbrio – o que tem sido relativamente difícil – entre o exercício da pesquisa e da docência. Em princípio, poderia se pressupor que as duas coisas caminham juntas e/ou deveriam caminhar. No entanto, numa prática cotidiana de um professor universitário de instituição particular, vários elementos influenciam diretamente no trabalho e, digo com base exclusivamente em minha experiência profissional, dificultam a manutenção do exercício paralelo como pesquisador. Ao menos ao se pensar na pesquisa acadêmica em uma de suas formas mais tradicionais, muito focada na escrita de textos e artigos visando publicações. E na pesquisa acadêmica na área de arte não vejo o cenário muito diferenciado.

Não tenho como avaliar a situação de docentes no ensino superior público, embora tenha tido uma breve experiência neste contexto como professor substituto, mas num contexto de instituições privadas, de professor que é remunerado pela quantidade de aulas que dá semanalmente, entendo que a possibilidade da pesquisa é praticamente um exercício de resistência política.

Esta contextualização é importante para dizer que toda esta situação gerou o que hoje reconheço como uma alternativa para produzir pesquisa no contexto mencionado: escrever sobre e a partir de minhas experiências docentes. Em artigos anteriores ao de 2013, elegi situações vivenciadas como professor universitário e desenvolvi reflexões teórico-práticas sobre as mesmas.

Em 2013, visando a participação no já citado congresso em Lisboa e tendo em vista suas questões de exploração, dentre elas “Quais os paradigmas e metodologias que os professores, nas Universidades, Institutos de Educação, Faculdades, têm utilizado na formação do professor de arte?”⁶⁰, novamente me pareceu adequado escrever um texto a partir de minha experiência na formação inicial de professores em arte.

Mas ao refletir sobre o que escrever, a identificação de uma constante nos meus trabalhos anteriores me levou a uma situação de incômodo: notei que sempre escrevi apenas a partir do meu ponto de vista. Então, como poderia trazer à tona, não apenas a minha, mas as perspectivas dos estudantes envolvidos nestes processos?

No intuito de fazer o melhor uso das opções do mundo virtual, resolvi me valer de uma popular rede social⁶¹ como ferramenta de pesquisa. Tendo em vista uma porcentagem muito gran-

59 Foi uma experiência para você? A possibilidade e a percepção da experiência estética na formação inicial de arte/educadores. In: *Congresso Internacional Matéria-Prima: práticas das Artes Visuais no ensino básico e secundário*, 2º, 2013, Lisboa: Universidade de Lisboa. p. 261-268. Disponível em <http://congressomateria.fba.ul.pt/actas_2013.pdf>. Acesso em 17 jul. 2015.
60 CONGRESSO INTERNACIONAL MATÉRIA-PRIMA: PRÁTICAS DAS ARTES VISUAIS NO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO, 2º, 2013. Lisboa: Universidade de Lisboa. Disponível em: <<http://www.fba.ul.pt/materiaprima/>>. Acesso em: 09 jun. 2015.
61 FACEBOOK. Disponível em: <www.facebook.com>. Acesso em: 12 jun. 2015.



de de pessoas que foram estudantes das minhas disciplinas de graduação nos últimos anos fazerem parte de minha lista contatos nesta rede social, lancei a seguinte pergunta aberta, mas direcionada a estas pessoas: “Você viveu alguma experiência marcante em minhas aulas? Qual e quando foi? Por que considera uma experiência marcante?”.

Especifiquei que, por se tratar de uma percepção individual, tinha consciência de o que foi marcante para alguém, certamente não seria para outros, e que não me sentiria ofendido pela falta de respostas e que, justamente por isto, as respostas deveriam ser voluntárias. A fim de proporcionar maior liberdade nas respostas, pedi que estas fossem enviadas por mensagem fechada, ou seja, não seriam lidas por outras pessoas.

O resultado obtido com esta enquete foi um conjunto de 23 relatos de pessoas diferentes que cursaram disciplinas que ministrei entre 2006 e 2012, em diferentes instituições. As disciplinas em questão eram de conteúdos relacionados à educação, arte/educação e ensino de arte, metodologia e pesquisa científica e cultura brasileira, em cursos de graduação (licenciatura) em artes visuais, artes cênicas e pedagogia.

Foi possível inclusive organizar alguns dados quantitativos desta pesquisa:

Quadro 1. Perfil dos participantes

	Nº de participantes	Porcentagem
Homens	08	34,78%
Mulheres	15	65,22%
Total	23	100%

Quadro 2. Instituições

	Nº de instituições	Porcentagem	Nº de pessoas por instituição	Porcentagem
Privada	04	80%	22	95,65%
Pública	01	20%	01	4,35%
Total	05	100%	23	100%

Quadro 3. Cursos

	Nº de participantes	Porcentagem
Artes Visuais	21	91,30%
Pedagogia	15	4,35%
Artes/Teatro	01	4,35%
Total	23	100%

A motivação da pergunta veio de um dos conceitos-chave desta pesquisa de doutorado: a *experiência estética*. Tomei, na ocasião, como eixo teórico o conceito segundo John Dewey⁶², especialmente a partir de minha dissertação de mestrado⁶³. Através das diferentes ideias expressas nestes relatos do que seja uma experiência “marcante”, num contexto de formação inicial de professores em artes, abordei sobre as conexões das ideias relatadas com o conceito em questão.

Importante ressaltar que não se tratava de uma avaliação do conhecimento destes outrora estudantes – muitos atualmente professores em exercício – sobre o conceito de experiência estética. Com base na análise das percepções apresentadas nos relatos coletados, o texto foi desenvolvido a partir de minhas reflexões sobre o tema, num exercício de avaliação reflexiva de minha própria práxis no exercício da docência no ensino superior.

Um aspecto que me chamou a atenção desde as primeiras leituras foi a diversidade dos relatos, ou seja, foram percepções muito diferentes do que seja uma experiência “marcante”. Antes de buscar os nexos possíveis com as ideias de Dewey, fiz uma análise geral dos relatos, identificando não apenas os diferentes pensamentos expressos, mas também alguns pontos de encontro.

Esta análise levou a uma classificação em categorias provisórias, que não eram excludentes entre si e não se pretendiam definitivas, servindo para uma análise genérica da amostra obtida, ou seja, esta categorização foi uma necessidade identificada para organizar o material coletado e optar que tipo análise que seria utilizada e o que escrever sobre isto. Como foi um processo realizado em curto espaço de tempo, estas categorias não foram devidamente aprofundadas, feitas a partir de meu repertório teórico mais imediato, sendo que apenas uma delas foi escolhida para análise e fundamentação um pouco mais elaborada, para o artigo em questão: experiência como aprender fazendo.

Tendo em vista ter sido um texto curto e já vislumbrando uma possibilidade de uso e uma análise mais aprofundada destes dados nesta pesquisa de doutorado, priorizei no artigo o esta-

62 DEWEY, 2010.
63 ORLOSKI, 2005.



belecimento de relações apenas desta categoria escolhida com o conceito de experiência estética segundo Dewey. Como não poderia ser de outra forma, outros autores foram chamados para este diálogo, dentre eles Paulo Freire⁶⁴ (2011).

Havia, num primeiro momento, a intenção de incorporar na íntegra o conteúdo do artigo em questão nesta tese, mas rever o texto em questão me levou também a rever muitas ideias, inclusive a própria pesquisa. O que num primeiro momento foi um tanto intuitivo, no decorrer da escrita ficou cada vez mais claro: a pesquisa – a tese – surgia do encontro destes relatos, meus, dos estudantes e dos autores.



64 FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011c.



II ATO

A DESCIDA

2.1 NARRATIVA DO PESCADOR: O ABISMO

2.1.1 O DESPERTAR

Espasmo.

Confusão mental.

“O que está acontecendo?”.

Visão turva. Começou a clarear. E então a lembrança: o mar, a queda e o afogamento.

“Mas onde estou? Estou vivo? Estou no paraíso ou no inferno?”.

Tudo começou a ficar mais claro e o Pescador se deu conta de que não estava em nenhum destes lugares e sim no mar, exatamente onde estava antes. Ao olhar para cima, viu ao longe a transparência da água, o céu enluarado e o vulto distante do que deveria ser o navio, de onde ele caiu, ou melhor, foi empurrado pelo Velho Pirata.

“Canalha!” foi a primeira coisa que lhe veio à cabeça ao se lembrar do velho fanfarrão. Mas logo algo muito mais importante começou a lhe gritar por dentro: Como podia estar ali? E vivo? Notou que a água entrava por suas narinas e era respirada como o ar e ao ver os peixes nadando a sua volta, se sentiu meio homem, meio peixe.

O Pescador se questionou se seria a sua vida após a morte, por conta da sensação de ter morrido com o afogamento, mas se sentia incrivelmente vivo. Mas era diferente. Estar totalmente imerso na água, como se ela fizesse parte dele era algo diferente de tudo que já havia sentido.

Bom nadador que era, começou a explorar o seu entorno, como que se habituando à sua nova condição. A visão não era nem totalmente turva, nem totalmente cristalina e ele precisava olhar de perto os peixes para poder vê-los melhor. De onde ele estava, conseguia avistar distante o fundo do mar e algo lhe chamou a atenção especialmente. Ele não conseguiu distinguir exatamente o que era, mas era grande e parecia diferente de tudo por lá, parecendo uma cidade vista de longe. Mas como poderia ser uma cidade no fundo mar? De repente se deu conta que nada mais era como ele entendia antes, afinal nem ele era mais o mesmo, era um homem-peixe, talvez até um morto-vivo, num mundo que não parecia ser o paraíso, tampouco o inferno.

No tempo do pensamento, reviu sua jornada até aquele momento e começou a acreditar que deveria mesmo estar naquele lugar, que deveria mesmo ter caído do navio e que o Velho Pirata – “canalha!” – talvez não tenha lhe dado a cajadada por acaso. Começou a acreditar que a continuidade de sua jornada era no fundo do mar, na cidade submersa. Ele realmente desejou ir para lá, mas



sua percepção estava cada vez mais aguçada também e o levou a entender que era muito perigoso permanecer onde estava, pois grandes e vorazes peixes, tubarões ou monstros logo chegariam para destruí-lo e devorá-lo. Era como se conseguisse sentir o cheiro deles sentido o seu cheiro. Ou voltava à superfície – também sem saber o que aconteceria ao sair da água – ou seguia na descida, até o fundo. Não lhe restava mais nenhuma dúvida: a sua jornada era lá embaixo, num mundo novo, um mundo especial. Como um peixe, o homem nadou, cada vez mais ao fundo, em sua descida, na busca de sua jornada.

2.1.2 A ARMADILHA

Quanto mais o pescador desceu em direção à cidade, mais a sua sensação de perigo – e de que estava se expondo a um enorme risco – foi crescendo, ainda assim, continuou a nadar rumo ao que julgava ser seu destino. Enquanto nadava, assim como as incontáveis bolhas que soltava na água, um turbilhão de emoções nadavam por toda a sua cabeça, seu coração e o corpo todo. Sentia coragem e medo, desejo e repulsa, alegria e tristeza, além de em muitos momentos não saber ao certo o que sentia, nem o que pensava.

De repente, sentiu seu pé preso. Ao olhar para trás, primeiramente teve a impressão de haver uma serpente enrolada em seu pé, mas a visão ficou então mais clara e aterrorizadora: o que ele só havia visto nas redes de outros pescadores estava ali na sua frente, uma lula, mas não era normal, era uma Lula Gigante. Ela já havia envolvido o pé do Pescador com um dos seus tentáculos e começou a aproximar os demais para agarrá-lo por completo.

O Pescador notou que ainda tinha sua faca, presa ao cinto e a arrancou de sua bainha, começando a apunhalar fortemente o tentáculo, conseguindo cortá-lo e livrar seu pé, mas seu outro braço já estava envolvido por outro tentáculo. Antes que conseguisse golpear, a mão que segurava a faca já estava envolvida, assim como as duas pernas e a cintura. Neste momento acreditou que era mesmo o fim e que a sua sobrevida, talvez, não tivesse valido de nada.

Quando viu um tentáculo quase envolvendo seu pescoço, foi surpreendido por duas mãos que agarram o tentáculo. Então viu que o mesmo estava acontecendo com todos os outros tentáculos, que começaram a soltar sua cintura e seus membros. Ligeiramente aliviado, só então o Pescador conseguiu ver o que estava acontecendo: eram sereias, que agarraram os tentáculos da Lula Gigante e o soltaram da morte.

Completamente livre, o Pescador viu outra sereia que acenou para ele a acompanhar e resolveu então segui-la. Ela seguiu nadando também para o fundo do mar e o Pescador a acompanhou e logo notou que as outras sereias, que o haviam soltado da Lula Gigante se aproximavam, nadando na mesma direção. Depois de tudo o que vivenciou, um grupo de sereias não pareceu algo

estranho ao Pescador. Elas eram, de fato, belas, mas diferentes do que ele imaginava, talvez porque pareciam mais peixes do que mulheres.

Depois que já tinham tomado uma distância considerável e já não havia mais vestígio da Lula Gigante, aquela que guiava o grupo – a Sereia Líder – virou-se bruscamente e partiu em direção ao Pescador e, logo, ele pôde notar que sua expressão não era nada amigável, na verdade, era a expressão de um animal voraz e faminto. Ao ver que todas as outras sereias o cercavam e se aproximavam dele com a mesma voracidade, teve certeza que elas não eram suas aliadas, mas ele era a presa delas.

O Pescador, que ainda tinha a faca, num impulso de coragem, partiu para cima da Sereia Líder e conseguiu perfurá-la na barriga, fazendo com que ela recuasse, sangrando. Ao verem sua líder ferida, as outras sereias foram em direção a ela, o que foi a deixa perfeita para o Pescador fugir em disparada, em direção à cidade submersa.

Neste momento sentiu-se mais poderoso e conseguiu nadar cada vez mais rápido, como um peixe. Em pouco tempo já não avistou mais as sereias. E não muito tempo depois, ele estava de frente com a cidade submersa. Parecia mais um grande castelo, ou melhor, uma fortaleza. Era toda murada e fechada, com grandes portões, também fechados, mas havia janelas abertas, por onde o Pescador poderia entrar.

Assim o fez, na escuridão de uma das janelas da Fortaleza, o Pescador mergulhou.

2.1.3 A SURPRESA

Assim que entrou por uma das janelas da Fortaleza, o Pescador se viu em meio ao mais completo breu, escuridão total. Ele não conseguiu enxergar nada e foi nadando devagar e Tateando, com muito receio do que poderia encontrar. Repentinamente, começou a ver pequenos pontos de luz, como vagalumes, que foram aumentando sua luz muito lentamente. Ele então se aproximou de um destes pontos de luz e conseguiu ver com clareza: era um peixe, de aparência muito estranha – ele nunca tinha visto nada parecido – com uma antena, como um inseto, e na ponta desta, o tal ponto de luz, como se fosse uma pequena tocha submarina.

A primeira reação do Pescador foi de estranhamento e certa repulsa. Ele começou então a enxergar o que estava por trás de todos os outros pontos luz: também eram peixes, cada qual com uma aparência própria e igualmente estranha, com diferentes maneiras de emitir sua própria luz, sendo alguns também por apêndices que saíam de seus corpos e outros com as luzes no próprio corpo. Quando se viu então rodeado pelos Peixes Luminosos, teve uma reação automática de defesa, sacando a sua faca e já aguardou um ataque, como o das sereias. No entanto, os Peixes Lumino-



sos apenas nadaram em volta dele, como quem estava tomando conhecimento de algo novo e não esboçaram a menor reação de hostilidade.

O Pescador demorou a baixar sua guarda, ainda receoso que pudesse ser outra armadilha, mas logo teve a certeza de que os estranhos peixes não lhe ofereciam nenhum perigo, de forma oposta às belas e ardilosas predadoras de outrora. Ele então começou a nadar junto dos seus novos companheiros e começou a sentir fascínio pelas peculiaridades de cada uma daquelas criaturas e, na medida em que foi seguindo os Peixes Luminosos, foi também descobrindo pouco a pouco a Fortaleza e seus diferentes aposentos. A arquitetura da Fortaleza era sóbria, sem detalhes nem rebuscamento, apenas paredes de pedra, grandes pilares, portas e janelas, não aparentando que tivesse tesouros naquele lugar, ao menos não os tesouros das histórias de piratas.

O Pescador estava tão fascinado com toda aquela situação, em tentar entender tudo aquilo, que demorou a notar que os Peixes Luminosos não estavam apenas nadando com ele, mas estavam o conduzindo pela Fortaleza, até que finalmente pararam em um dos aposentos. E lá, bem no centro do aposento, estava um pequeno baú, já todo coberto de algas, conchas e outras pequenas criaturas marinhas. Os Peixes Luminosos se posicionaram todos em torno do baú com se fosse uma arena e deixaram o Pescador ao centro, como para fazer o seu papel principal: abrir o baú.

E assim ele o fez. Abriu vagorosamente o baú, não sem o receio que fosse uma nova armadilha, mas não, nada saiu de lá. Os Peixes Luminosos se aproximaram e ele pôde então ver o interior do baú, onde havia um saco de pano amarrado com um cordão. Novamente com todo tipo de emoção borbulhando por dentro, abriu o saco e então retirou o que havia dentro: eram pequenas peças de pedra, aparentemente não preciosas, com imagens esculpidas.

O Pescador ficou por um longo tempo olhando para aquelas peças, sem saber o que pensar, o que sentir e, principalmente, o que fazer. Ele sentou-se, dispôs todas as peças pelo chão e tentou entender se havia alguma combinação. Mudou as peças de posição por incontáveis vezes, mas não conseguiu ver sentindo nenhum naquilo.

Uma angústia, um desespero e, por fim, uma enorme decepção, o tomaram por completo. “Afinal, por que tudo isto? De que valeu chegar até aqui?”, pensou o Pescador. Ele teve a impressão de que morreu, renasceu e quase morreu novamente outras vezes para nada. A decepção e a tristeza foram tão fortes, que ele sentiu como se tivesse morrido outra vez.

2.1.4 A CLAREZA

O Pescador ficou um longo tempo em sua nova morte de angústia, em sua própria escuridão, ignorando a claridade dos Peixes Luminosos. Um determinado momento ele resolveu abrir os



olhos e notou que seus pequenos companheiros estavam nadando, curiosos, próximos das peças. Conforme eles faziam seu movimento, acabaram por fazer um jogo de luzes sobre as peças, que parecia mudar as imagens esculpidas. Isto deixou o Pescador intrigado e ele começou a mover as peças e notou que, com isto, conseguiu formar imagens em movimento que, de alguma forma, contavam uma história.

Era uma história muito simples, de uma esfera, uma pedra talvez, que rolou por uma colina muito profunda e, enquanto rolava, foi crescendo e mudando de forma. Depois de chegar até o fundo – profundo – da colina, a pedra seguiu rolando colina acima, como se voltasse para o seu lugar de origem, mas já não era a mesma pedra do começo da história.

Depois de ouvir a história que as pedras contaram a ele, o Pescador começou a sentir uma leveza por dentro e a angústia, a tristeza e a decepção começaram e se converter em certa serenidade, embora um pouco nublada de receios. De dentro dele surgiu uma pergunta para ele mesmo: “O que pode ser mais preciso do que ter chegado até aqui, tudo que passei e tudo que também me passou?”.



2.2 NARRATIVA DO PROFESSOR: OS DESCAMINHOS

“Não é fácil confeccionar uma roupa para quem não para de se mexer e muda de forma e lugar constantemente.”

Imanol Aguirre

2.2.1 O IMPREVISÍVEL

No final do capítulo anterior, escrevi sobre um trabalho apresentado em Lisboa em 2013, que se tornou um divisor de águas para esta pesquisa. No entanto, um pouco antes, em 2012, quando eu já havia iniciado este curso de doutorado, tive um *paper*⁶⁵ aprovado para outro evento em Portugal, mas na cidade do Porto⁶⁶, que tive privilégio de participar com apoio das instituições em que eu estudava e trabalha na ocasião⁶⁷. Não havia até então uma produção significativa desta pesquisa de doutorado, o que me levou a escrever a partir de duas de minhas experiências docentes, em contextos diferenciados. Naquele momento, eu não tinha ideia de que um aspecto em especial daquele texto iria se tornar parte integrante desta tese, ainda assim busquei na ocasião usar como fundamentação teórica os principais autores da pesquisa.

Dentre estes, já estava Imanol Aguirre, do qual tomei de empréstimo a frase para a epígrafe deste capítulo, o mesmo que fiz com o *paper* de 2012. A frase se ajustava bem às questões do texto, mas eu também não tinha ideia da dimensão que este pensamento de Aguirre iria tomar na minha trajetória de pesquisador e, principalmente, de professor.

Bem, vale dizer que apenas poder conversar com o próprio Aguirre, em Pamplona, já foi um momento fundamental para eu poder ampliar meu entendimento deste pensamento. De lá para cá, recorrentemente em minhas aulas, me encontro citando esta frase, quase como se fosse uma parte de mim. E, na verdade, já o é, ao menos provisoriamente.

Longe de me considerar um grande especialista brasileiro na obra de Imanol Aguirre, mas acredito que posso arriscar dizer que este pensamento pode ser entendido como uma grande síntese de suas ideias sobre a necessidade de uma *educação desde e para a experiência*⁶⁸. Isto foi um dos

65 ORLOSKI, 2013.

66 ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA (2EI_EA), 2012.

67 Da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, eu obtive apoio com as passagens aéreas, e do Centro Universitário Estácio Radial de São Paulo, obtive apoio para gastos de estadia.

68 Conforme já feito no capítulo I, a expressão baseada nas ideias de Imanol Aguirre, será utilizada em itálico, evidenciando que se trata de uma concepção de educação.



pontos altos de uma das conversas junto aos estudantes da *Universidad Pública de Navarra* – UPNA⁶⁹, de uma das aulas que pude acompanhar⁷⁰.

No texto com o sugestivo nome de *Imaginado um futuro para a educação artística*⁷¹, de onde também é extraída a famigerada frase da epígrafe, Aguirre inicia suas reflexões alertando para o fato de que “vivemos tempos de mudanças profundas em todas as dimensões de nossa vida em sociedade”⁷² e, pra dificultar, “em tempo de mudança, fica muito difícil fazer prognósticos confiáveis sobre o futuro e adotar medidas efetivas, antes as questões, às quais enfrentamos em cada momento do presente”⁷³.

Questões como mobilidade e aleatoriedade, assim como mudanças e reestruturações em geral já podem ser entendidas como constantes do tempo presente, o que faz com que, obviamente, não seja diferente em relação à educação. Educadores e instituições tentam continuamente adaptações para “realidades que parecem configurar-se, diante dos nossos olhos, de uma determinada maneira, mas que, quando preparamos a resposta educacional, já não estão onde estavam, já não são exatamente como eram”⁷⁴, como diz Aguirre.

Em princípio, nada de novo, pois discursos de transitoriedade e efemeridade na contemporaneidade são bastante recorrentes. Mas no que diz respeito à educação – e não apenas a arte/educação – há uma questão relativamente óbvia a qual apenas me ative de uma forma mais clara a partir de uma abordagem mais direta de Aguirre, que pude acompanhar em uma de suas aulas.

Segundo o professor, podemos identificar na história – ao menos de algumas nações europeias – determinadas ocasiões do que poderíamos entender como uma certa “estabilidade cultural”, em diferentes sociedades e por períodos muito mais longos que na história mais recente, sobretudo pensando em períodos anteriores à Revolução Industrial. As razões disto são muitas, já muito bem analisadas por diferentes ciências sociais, mas o que nos interessa aqui é que, nestas ocasiões, mesmo em diferentes sociedades, várias gerações tinham a oportunidade de viver um contexto cultural – social, político, econômico, ... – muito semelhante. Aguirre chama a atenção de que, nestas ocasiões, era possível planejar uma educação com objetivos bem determinados, ou seja, era mais possível formar pessoas para um “mundo bem conhecido”, pois o(s) contexto(s) não sofriam grandes alterações num período de 20, 50 ou até mesmo 100 anos.

Se a propostas educacionais desenvolvidas em cada sociedade e período foram bem sucedidas ou não e/ou se atendiam apenas uma minúscula parcela da população absolutamente não é

o foco da discussão aqui, e sim que nestes contextos era possível ter mais clareza de que tipo de pessoas e/ou profissionais se pretendia formar. Bem, sobre porque no século XXI as mudanças são tantas e tão velozes, as razões são muitas, certamente muito complexas e tão pouco cabem nesta tese, mas acredito que não preciso citar nenhuma teoria das ciências sociais para dizer que, muito provavelmente, a realidade de 15 anos no futuro será muito diferente da de hoje, que é muito diferente de 15 anos atrás. Aguirre deixa a situação ainda mais dramática ao dizer que as mudanças de apenas os últimos 5 anos já são muito grandes e sem precedentes em um mesmo período na Espanha⁷⁵. Enfim, a provocação de Aguirre é sobre as diferentes propostas educacionais da contemporaneidade estarem formando pessoas – crianças, jovens, adultos, ... – para um futuro muito incerto.

Prever o futuro, ao menos cientificamente, não é possível. Especulações e identificações de tendências são possíveis, mas a configuração de qualquer resposta educacional a uma realidade dada e posta, como muito bem coloca Aguirre, tende a chegar já obsoleta, encontrando já uma nova realidade. Frente a este cenário nada animador, afinal o que fazer?

O próprio Aguirre aponta para uma alternativa que, embora pensada a partir do ensino de arte e da cultura visual, se conecta à educação de uma forma mais ampla: *a educação desde e para a experiência*.

Para pensar sobre esta perspectiva educacional, Aguirre toma como base justamente as ideias de John Dewey, especialmente de experiência e experiência estética⁷⁶. Ainda me fascina o fato de Dewey, já no início do século XX, pensar sobre a necessidade de uma formação do estudante para a vida, para além do conhecimento no sentido intelectual mais restrito, e entendo que isto pode ainda nos interessar – e muito – hoje, no ainda “início” do século XXI. Numa primeira leitura, isto pode facilmente soar como um discurso de “autoajuda”, recheado de sentimentalismo e senso comum, mas é algo bem mais complexo do que isto.

Falar sobre *educação desde e para a experiência* é, inevitavelmente, falar sobre experiência e experiência estética, o que remete a autores como Dewey, Larrosa, o próprio Aguirre, entre outros. Uma opção, possivelmente a mais esperada em um trabalho acadêmico, seria que neste momento eu apresentasse, em profundidade, o(s) conceito(s) em questão, com base nos referidos autores e preferencialmente – muitos – outros, para depois seguir com as abordagens e análises do trabalho, com o devido embasamento previamente apresentado.

Mas esta não é a opção que escolhi neste trabalho. A opção escolhida foi a de construir as ideias e reflexões em torno da *educação desde e para a experiência*, e consequente sobre a própria experiência, no decorrer da narrativa do capítulo – e da tese – pautada pelos relatos – meus e dos estudantes – e em diálogo com as ideias – e por que não também dizer relatos? – dos autores.

69 Relembrando ao leitor, pude realizar meu estágio de doutorando, com bolsa do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior – PDSE, da CAPES, junto à *Universidad Pública de Navarra* – UPNA, em Pamplona/Espanha, sob coordenação do Prof. Dr. Imanol Aguirre, entre fevereiro de 2013 e janeiro de 2014.

70 A disciplina acompanhada tinha o título de Educar artisticamente desde la experiencia estética e fazia parte do curso de *Master Investigación en Desarrollo de las Capacidades Musicales*, um curso em nível de pós-graduação lato sensu/especialização, voltado a educadores musicais.

71 AGUIRRE, 2009, p. 157-188.

72 Ibid., p. 157.

73 Ibid., p. 157.

74 Ibid., p. 157.

75 AGUIRRE, Imanol. *Sobre educação desde e para a experiência*, em entrevista. [novembro, 2013]. Entrevistador: Erick Orloski. Pamplona, 2013. 1 arquivo .mp3. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no anexo desta tese.

76 DEWEY, 2010.

No entanto, entendo ser importante adotar um ponto de partida para esta construção. A ideia inicial é partir de Dewey, mas Larrosa, cujas ideias sobre a experiência têm um peso ainda maior nesta pesquisa, vai ser chamado para a conversa.

2.2.2 A EXPERIÊNCIA

O próprio Dewey, já no primeiro parágrafo de seu 3º capítulo de *Arte como experiência*, com o pragmático título de *Tendo uma experiência*⁷⁷, sintetiza bem alguns dos principais aspectos da experiência que pode ser qualificada como estética. O autor inicia dizendo que a mesma “ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver”⁷⁸, deixando clara a importância do contexto na experiência e que esta está sempre conectada a algo externo ao ser.

De primeira, já encontramos um ponto de encontro com as ideias de Larrosa, que ao sintetizar a ideia de experiência como “isto que me passa”⁷⁹, também inicia abordando o “isto” desta equação, o que ele denomina como “princípio de alteridade”, ou “princípio de exterioridade” ou ainda como “princípio de alienação”⁸⁰. Para Larrosa, não existe a experiência “sem a aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim, estrangeiro a mim, estranho a mim, que está fora de mim mesmo”⁸¹ e que, por isto, “não pertence ao meu lugar, que não está no lugar que lhe dou, que está fora do lugar”⁸². É justamente o “ex” da “experiência”, sendo “o mesmo de ex/terior, de ex/trangeiro, de ex/tranheza, de êx/tase, de ex/ílio”⁸³.

Voltando a Dewey, o autor ainda parte deste aspecto exterior para adentrar o interior ao dizer que “nas situações de resistência e conflito, aspectos do eu e do mundo implicados nesta interação modificam a experiência com emoções e ideias, de modo que emerge a intenção consciente”⁸⁴. Bem, eu diria que neste trecho são muitas coisas em tão poucas palavras...

Continuando nas relações com as ideias de Larrosa, este centra seu segundo aspecto sobre a experiência no “me”, do “isto que me passa”. Se a experiência supõe algo exterior, fora de mim, “supõe também, em segundo lugar, que algo *me* passa”⁸⁵. O autor ressalta sua imagem peculiar de entender o sujeito da experiência dizendo que “o lugar da experiência sou eu” e que seria “em mim (ou em minhas

77 DEWEY, 2010, p. 109-141.
78 Ibdi., p. 109.
79 LARROSA, 2011, p. 04.
80 Ibdi., p. 05.
81 Ibdi., p. 05.
82 Ibdi., p. 06.
83 Ibdi., p. 05.
84 DEWEY, 2010, p. 109.
85 LARROSA, 2011, p. 06.



palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar”⁸⁶. A partir deste aspecto, Larrosa traz novamente um triplice conceito e/ou dimensão da experiência, a qual chama de “princípio de reflexividade” ou “princípio de subjetividade” ou “princípio de transformação”. Há características mais específicas de cada um destes princípios, mas há uma ideia geral de movimento entre o “isso” e o “me”, onde encontro ressonâncias com os “aspectos do eu e do mundo implicados nesta interação”, de Dewey.

Uma terceira dimensão da experiência para Larrosa é o “princípio de passagem” ou “princípio de paixão”. Esta dimensão diz respeito ao “passar” do “isso que me passa”. Mencionei antes sobre a forma peculiar que o autor vê o sujeito da experiência o aspecto fundamental é que este é visto “como um território de passagem”, o que também colocado “como uma superfície de sensibilidade em que algo passa e que ‘isso que me passa’, ao passar por mim ou em mim, deixa um vestígio, uma marca, um rastro, uma ferida”⁸⁷.

A conexão de “experiência e paixão”, como ele chega a nomear um de seus textos é, muito provavelmente, o elemento central do pensamento de Larrosa em torno da experiência e também será retomada no decorrer do capítulo e da tese. Importante por hora é dizer que a paixão em Larrosa é algo amplo e complexo, com um sentido de passagem e percurso, de um já mencionado movimento de ir e vir entre o “isso” e o “me” e, especialmente, de um duplo e mútuo atravessamento entre sujeito e experiência, ambos como territórios.

A paixão e a passividade do sujeito da experiência, de Larrosa, pode levar a uma relação com o – intrínseco – padecer da experiência colocado por Dewey, embora também me parece que esteja justamente aí a maior polêmica ao conectar estes autores. Acredito que também esteja justamente neste ponto a maior discordância de Larrosa com Dewey, sendo que o espanhol deixa muito claro em entrevistas ⁸⁸ que não vê proximidade de suas ideias com as do filósofo norte-americano.

Afinal, as ideias de Larrosa sobre a experiência são tão diferentes das de Dewey?

Neste momento ainda não é possível responder esta pergunta e não cabe a mim e a esta tese trazer uma resposta conclusiva para esta pergunta, mas vamos seguir nesta conversa com ambos por toda a tese, ainda que à revelia de Larrosa. Estou deixando muitos pontos em aberto, eu sei, mas muitos destes serão retomados e aprofundados em conexões com os relatos dos estudantes, inclusive na busca de uma perspectiva de experiência e sentido⁸⁹, me aproximando de ideias do próprio Larrosa.

86 LARROSA, 2011, p. 06
87 Ibdi., p. 08.
88 LARROSA, Jorge. *Entrevista a Jorge Larrosa*. [setembro, 2007]. Entrevistador: Andrea Graziano e Cinthia Rajschmir. Mar del Plata, 2007. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4G-pI12-zSE>> (parte I) e <https://www.youtube.com/watch?v=0ewaQ6_kfds> (parte II). Acesso em 17 set. 2013.
89 LARROSA, 2002.



Por hora, podemos notar que em ambos os autores, há uma ideia clara de experiência que não se restringe ao aspecto intelectual, que está inevitavelmente conectado ao emocional. Para Dewey, são emoções e ideias que modificam a experiência, que lhe conferem qualidade estética, “de modo que emerge a intenção consciente”⁹⁰. Luiza Christov, ao falar sobre Dewey, ressalta que “a emoção permite a culminância da experiência de conhecimento e por isso, toda experiência de conhecimento seria uma experiência estética, uma experiência que inclui necessariamente o sensível em profunda aliança com o intelectual”⁹¹. Entendo que tanto em Dewey, como em Larrosa, a experiência diz respeito à vida real, cotidiana, onde ideias e emoções são inseparáveis, mas especialmente, “a experiência requer uma ação ativa do sujeito que aprende e um pensar e agir compreendendo o todo”⁹².

Neste sentido, uma *educação desde e para a experiência* seria uma educação que possibilita a formação de sujeitos de forma mais integral, não apenas de seus intelectos. É exatamente a partir desta perspectiva que Aguirre desenvolve algumas de suas reflexões sobre o que seria uma educação desde e para a experiência, onde a arte tem papel essencial.

2.2.3 A INSIGNIFICÂNCIA

“Educar desde e para a experiência permite formar indivíduos com uma bagagem e um nível de competências pessoais, na interação com o mundo e os demais sujeitos que pode ser muito importante”⁹³, me disse Imanol Aguirre quando lhe perguntei sobre esta ideia de uma *educação desde e para a experiência*. Possivelmente o principal diferencial em “formar desde a para a experiência não é formar um tipo de pessoa que está obtendo informação sobre o mundo, porque esta informação vai se tornar obsoleta imediatamente”⁹⁴, como já dito, mas “o que está fazendo é adquirir as competências para interatuar com outros sujeitos, e este interatuar com os outros sujeitos, se vai abordando e enfrentando as situações que se vão apresentando diante do caminho”⁹⁵.

Se não há como prever as necessárias competências profissionais – entre muitas outras – para os cidadãos de 15, 10 ou mesmo 5 anos no futuro, formar desde e para a experiência permitiria trabalhar competências que podem levar a uma maior flexibilidade e adaptabilidade a múltiplos contextos. Em relação a isto, é para mim inevitável estabelecer relações com as ideias de Donald Schön⁹⁶, já mencionado no capítulo anterior.

90 DEWEY, 2010, p. 109.
91 CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Emoção, percepção e criatividade: a contribuição da psicologia para Artes e ensino de Artes - Unesp/Redefor – 2a Edição 2011/2012 - especialização em Artes. Disponível em <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40553/4/2ed_art_m2d3.pdf>. Acesso em 17 jul. 2015. p. 42.
92 Ibid., p. 41.
93 AGUIRRE, 2013.
94 Ibidem.
95 Ibidem.
96 SCHÖN, 2000.



Dentre as características que o autor destaca, entre outras coisas, imprescindíveis ao profissional contemporâneo é a necessidade de tomar decisões rapidamente, assim como demais reações necessárias frente a situações imprevistas, por exemplo. Muito provavelmente, não existem manuais que dão conta disto.

Relembrando, Schön também toma Dewey e suas ideias acerca da experiência como base para pensar esta formação do profissional reflexivo e encontra justamente nos ateliês de arte, design e arquitetura suas principais referências e exemplos do que ele vai tratar como “aprender fazendo”. Nesta perspectiva, não se aprende primeiro na teoria, para depois de testar na prática, num estágio ou apenas na futura atuação profissional, mas há a busca uma complementação entre teoria e prática, dentro do processo de aprendizado.

Na arte, podemos então encontrar um ponto de encontro de ideias de Schön e Aguirre. “As artes, neste caso, ou o trabalho com a cultura visual, serve para se treinar nisto”⁹⁷, no caso, adquirir as competências para melhor interagir com o mundo e com os outros indivíduos, “porque as artes, tanto que são condensados de experiência humana, servem para nos treinar nisto, por isto me parece importante a educação artística”⁹⁸. Nota-se que Aguirre se refere a algo bem mais amplo do que a formação profissional, diferentemente de Schön.

E com isto, caímos novamente em um ponto ainda tão caro para nós arte/educadores: da importância e da necessidade do ensino de arte. E, mesmo passados quase 20 anos da última LDB⁹⁹, dos PCNs¹⁰⁰ e das várias conquistas em termos de legislação, ainda há muito que se rever sobre a qualidade do ensino de arte, principalmente numa perspectiva de educação *desde a para a experiência*.

Retomando *Imaginando um futuro para a educação artística*¹⁰¹, Aguirre, após apresentar o já comentado cenário de constantes transformações e incertezas, questiona justamente a adequação das propostas de ensino de arte ainda vigentes frente a este contexto, principalmente no que diz respeito aos jovens e seus imaginários. Aliás, o autor é bem claro ao dizer que as propostas, muitas ainda pautadas por imaginários da modernidade, certamente não atendem as demandas do ensino de arte contemporâneo.

Mas antes de seguirmos falando sobre a pertinência das propostas para o ensino de arte na contemporaneidade, acredito ser importante uma breve contextualização em relação ao uso do termo “educação artística”, que aparece tanto no título do texto mencionado, assim como também na fala de Aguirre citada anteriormente. Como apontam autores como Ana Mae Barbosa¹⁰² e os pró-

97 AGUIRRE, 2013.
98 Ibidem.
99 BRASIL, 1998a.
100 BRASIL, 1998b.
101 AGUIRRE, 2009.
102 BARBOSA, 1998.



prios PCNs¹⁰³, podemos dizer de uma forma muito resumida que a expressão “educação artística” ficou diretamente associada a uma forma de ensinar arte entendida apenas como atividade, vigente do início dos anos 1970 até meados dos anos de 1980, quando então um movimento professores de artes começa a contestar esta perspectiva reducionista, na busca de, entre outras coisas, propiciar o reconhecimento da arte como área do conhecimento humano através do seu ensino. A expressão educação artística, por conta desta conotação negativa no Brasil, passa a ser gradualmente substituída por termos com ensino de arte e arte/educação, no decorrer dos anos 1990 e 2000, além do uso relativamente recente dos termos “Arte” e “Artes” para a nomenclatura da disciplina em currículos escolares. No entanto, o termo *educación artística* é utilizado na Espanha tal qual utilizamos ensino de arte ou arte/educação, sem esta conotação depreciativa, ou seja, Aguirre não está fazendo uso de uma nomenclatura inapropriada ou ultrapassada, como se poderia pensar numa leitura descontextualizada, pautada apenas pelo contexto brasileiro.

E falar sobre uma educação artística inadequada é também uma deixa perfeita para trazer o primeiro relato de estudantes: o de Carolina Chaves Rodrigues¹⁰⁴. Dos 23 relatos obtidos inicialmente, dos quais permaneceram 19 para estudo nesta tese, o de Carolina é o único de uma pedagoga, sendo todos os demais de então estudantes de artes.

Carolina foi uma das estudantes da disciplina *Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino da Arte*, que tive a oportunidade de lecionar no curso de pedagogia, no Centro Universitário Estácio Radial de São Paulo. Umas das estudantes, porque seguindo a tendência, não havia estudantes do sexo masculino no curso. O foco da disciplina é justamente trabalhar conteúdos básicos e essenciais de artes para estas futuras professoras de educação infantil e ciclo I do ensino fundamental. Tarefa bastante complexa para um único semestre, mas talvez não menos complexa do que a maioria das disciplinas desta graduação de apenas 03 anos.

Em meus contatos com os estudantes, tive muitos encontros com as histórias curiosas que os levaram à escolha do curso de artes. Não são poucos os que não tiveram necessariamente uma boa aula de arte/educação artística, mas foram “pegos” pela arte por outras vias. No entanto, também não têm sido tão incomuns os relatos de que o(a) professor(a) de artes foi uma figura importante na formação e na sua escolha destes estudantes pelo curso superior em arte. Enfim, digo aqui apenas a partir de minhas memórias, de conversas informais com os estudantes em aulas ou nos “corredores”, sem nenhuma precisão de dados.

Mas em relação aos estudantes de pedagogia? Como serão as lembranças destes estudantes em relação às suas aulas de artes? Nas ocasiões em que pude lecionar neste curso, não tive muita oportunidade de fazer este tipo de levantamento, ainda que informal, mas Carolina fala sobre isto

103 BRASIL, 1998b.

104 Carolina Chaves Rodriguez foi estudante do curso de Pedagogia no Centro Universitário Estácio Radial de São Paulo e relatou uma experiência ocorrida na disciplina *Conteúdo, metodologia e prática de ensino de arte*, em 2011.



e me parece muito emblemático que ela inicie seu relato justamente por suas lembranças sobre arte e seu ensino.

“A princípio, eu não sabia muito que esperar dessa matéria, afinal quando lembramos das aulas de Arte que já tivemos até então, ao longo da nossa vida escolar, não há nada de muito significativo”, disse Carolina, ao falar sobre suas expectativas em relação à disciplina.

Não há nada muito significativo? Esta é a imagem da aula de arte que ficou para ela.

Não tenho dados aqui para afirmar que parte significativa das(os) estudantes de pedagogia, quiçá a maioria, têm a mesma lembrança das suas aulas de arte na escola. Mas, infelizmente, tenho uma enorme desconfiança que a resposta da maioria seria muito parecida com esta, pois as pesquisas sobre a própria história do ensino de arte no Brasil de certa forma apontam para isto.

Parece que mesmo após mais de duas, três décadas que Ana Mae Barbosa e tantos outros seguem falando e escrevendo sobre um ensino de arte pós-moderno, Aguirre parece ter razão ao dizer sobre a prevalência de imaginários na modernidade. Bem, é preciso reconhecer que numa perspectiva modernista e /ou expressionista, como classificaria Barbosa¹⁰⁵, é possível fazer um ensino de arte com qualidade, ainda que provavelmente inadequado ao contexto contemporâneo, mas o que Carolina relata é a inexistência de um ensino de arte. Ao menos numa perspectiva de *educação desde e para a experiência*.

Enfim, se esta não é uma pesquisa voltada à qualidade do ensino de arte na contemporaneidade, o que disto realmente nos importa aqui?

A questão é que tanto Dewey, quanto Aguirre, até mesmo Larrosa e tantos outros apontam para a arte como uma possibilidade privilegiada para a experiência, muitas vezes sendo ainda o melhor – por vezes, único – espaço onde isto pode ocorrer dentro da dureza dos currículos escolares. Se concordarmos com uma abordagem de uma educação *desde e para a experiência*, é preciso assegurar um ensino de arte que permita a experiência e que, de preferência, que contamine outros saberes com esta perspectiva. Enfim, como tão bem resumiu Dewey¹⁰⁶: a arte como experiência.

2.2.4 O CONTATO

O contato com a arte como experiência. O contato com a arte como experiência estética.

Esta questão nos leva a outro aspecto interessante do relato de Carolina. Se por um lado, suas lembranças sobre a arte na escola são insignificantes – na verdade, simplesmente “não são”

105 BARBOSA, 2002.

106 DEWEY, 2010.



– ter outros contatos com a arte na disciplina cursada foi justamente um aspecto que marcou Carolina, tanto que a fez relatar alguns destes entre suas experiências marcantes.

Acredito ser importante esclarecer que neste momento do texto, estarei abordando relações com o que podemos entender como arte no sentido mais formal, institucionalizada, ou seja, a arte assim considerada pela cultura hegemônica. No entanto, não há aqui nenhuma ideia de enfatizar ou colaborar para a manutenção de uma hierarquia da arte hegemônica acima das demais manifestações da cultura visual ou outras de qualquer origem. Entendo ser possível a experiência estética com qualquer tipo de manifestação cultural, inclusive aquelas historicamente convencionadas como arte e, obviamente, é preciso reconhecer que as construções simbólicas em torno disto certamente contaminam ideias e emoções neste jogo.

Mas vamos voltar para Carolina, que disse “em uma das aulas, foram apresentados algumas exposições e através delas seus autores (artistas) e posteriormente foi pedido o desenvolvimento de uma RELEITURA da obra que mais nos identificamos dentro daquela aula”. A ênfase na palavra “releitura” – colocada em caixa alta pela própria Carolina – se deve, provavelmente ao fato deste conceito ter sido um dos mais aprofundados na disciplina, que se desdobrou em trabalhos práticos de elaboração de releituras de obras de arte pelas estudantes da disciplina. A preocupação na ocasião foi justamente a de romper com a deturpação e o reducionismo do conceito de releitura, que se disseminou em contextos escolares brasileiros, conforme já dito no capítulo anterior, com destaque especial para o universo da educação infantil.

Foram selecionados alguns artistas contemporâneos brasileiros, para terem suas obras apresentadas às estudantes, a partir de alguns documentários da *DVDteca Arte na Escola*¹⁰⁷, dos quais inclusive tive a oportunidade de escrever materiais didáticos que acompanham os DVDs. Apresentar artistas brasileiros, contemporâneos, “vivos” e em plena atuação me pareceu importante para chocar com aquele imaginário de que o artista é sempre homem, branco, europeu e morto.

Reconheço que poderia ter buscado outros materiais, mas por uma limitação dos documentários da mencionada coleção que eu tinha à minha disposição, apenas um destes era centrado em uma artista mulher: Adriana Varejão. E para a minha satisfação, ela não passou despercebida: “Lembro bem que fiquei impactada com as obras da Adriana Varejão, ao mesmo tempo que me traziam curiosidade, também me incomodavam e claramente me transmitiam sua mensagem, o que me levava a uma reflexão imediata, quase instintiva”, disse Carolina.

Apesar de se dizer impactada, curiosa e incomodada com a obra de Adriana Varejão, de todos os artistas apresentados na ocasião, Carolina diz que “o que eu mais me identifiquei foram as

obras do Mestre Didi, talvez isso se deu em função da minha descendência afro por parte do meu avô paterno, enfim, acabei pesquisando bastante sobre o artista”. Vale dizer que na ocasião Mestre Didi ainda era vivo e, em relação ao exercício prático, ela também disse que “nem precisa dizer que fiz a releitura de uma de suas obras”.

Duas relações diferentes, uma de incômodo, outra de identificação, mas ambas entendidas por Carolina como marcantes e lembradas tempos após terem ocorrido. Isto me remete à ideia de que as emoções têm duração “para além de uma reação momentânea”, já que “estão conectadas, segundo Dewey, a um contexto no qual o sujeito que as vivencia mantém profundas relações com outras pessoas, com objetos e com resultados circunscritos a estes vínculos”¹⁰⁸. Entendo que tanto no incômodo, quanto na identificação, há um destaque para o aspecto emocional que, concordando com a visão de Dewey, não estão em hipótese alguma desvinculados do aspecto intelectual.

A questão da emoção dentro experiência, ou melhor, inerente à experiência é um dos elementos de grande importância no desenvolvimento desta tese, especialmente deste capítulo. No entanto, antes adentrarmos pelos “descaminhos” que nos levarão as emoções, é preciso colocar outra questão.

Afinal, o simples contato com a arte pode proporcionar experiência estética?

Neste texto mesmo já apontei, com ajuda de Dewey e Aguirre, que a arte – assim como outras manifestações da dita cultura visual – tem características que privilegiam a possibilidade da experiência estética, razão pela qual o filósofo norte-americano dedica uma de suas obras a esta questão. Mas para que este contato com a arte possa ser de fato uma experiência singular e/ou uma experiência estética, uma série de características são necessárias, segundo as ideias de Dewey.

O autor lamenta não existir uma palavra na língua inglesa que, sem ambiguidade, sintetize os significados de artístico e estético e, ao que parece, a situação não é diferente na língua portuguesa. Nem preciso dizer que são dois termos bem complexos e de significação ampla, por isto mesmo utilizarei aqui apenas os conceitos segundo o próprio Dewey. Para o autor, o estético está mais próximo à questão da percepção e a apreciação, assim como o artístico está para produção propriamente dita. Quando se refere à arte e/ou ao artístico, o autor coloca como é normalmente associado como marcante o aspecto do “fazer”, ou seja, a produção.

Novamente Dewey mostra um aspecto visionário de suas ideias, que dialogam com a contemporaneidade, dizendo que “para ser verdadeiramente artística, uma obra também tem de ser estética – ou seja, moldada de uma percepção receptiva prazerosa”¹⁰⁹. Chama-me a atenção sua conexão entre percepção, recepção e prazer.

Dewey também diz que “é claro que a observação constante é necessária para o criador, enquanto ele produz”, no entanto, “se sua percepção não for também de natureza estética, será um

107 A DVDteca Arte na Escola é um acervo de 162 documentários sobre arte brasileira, com ênfase em arte contemporânea, disponibilizados para professores nos polos do Instituto Arte na Escola em diferentes regiões do Brasil. O projeto dos materiais educativos que acompanham os DVDs foi coordenado pelas arte/educadoras Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque e tive a oportunidade de ser coautor de 11 volumes.

108 CHRISTOV, 2011/2012, p. 41.

109 DEWEY, 2010, p. 128.



reconhecimento monótono e frio do que foi feito, usado como um estímulo para o passo seguinte, para um processo essencialmente mecânico”¹¹⁰. Resumidamente, “a arte, em sua forma, une a mesma relação entre o agir e o sofrer, entre a energia de saída e de entrada, que faz que uma experiência seja uma experiência”¹¹¹. O termo “sofrer”, da tradução integral e mais recente do livro, substitui o termo “padecer”, da clássica tradução da *Coleção Os Pensadores*¹¹², e sei que pode parecer algo sem sentido do ponto de vista do significado, mas sinto uma perda da força poética do termo nesta substituição e tendo a seguir usando “padecer”, quando não se tratar de um fragmento do próprio texto de Dewey. É uma opção poética e estilística, não havendo aqui um entendimento de diferença conceitual entre “sofrer” e “padecer”.

O autor ainda ressalta a relação complementar necessária entre a percepção e a produção. A colocação é feita primeiramente em relação ao trabalho do próprio artista, mas um processo semelhante com o espectador ou observador. O artista, criador, ao construir a obra, está ao mesmo tempo percebendo – apreciando, lendo, fruindo, ... – a mesma, o que influencia diretamente o seu fazer – e padecer – até a consumação da mesma. Ou seja, “o artista, ao trabalhar, incorpora em si a atitude do espectador”¹¹³. Caso contrário, a obra não será completamente *estética*, será “uma sequência mecânica de senso e movimento, como em um andar automático”¹¹⁴. Salientando novamente a importância do processo, menciona não ser “por uma coincidência linguística que ‘edificação’, ‘construção’ e ‘obra’ designam tanto um processo quanto seu produto final”¹¹⁵. Dewey ainda diz que este processo não ocorre da mesma maneira na arquitetura, onde não é possível facilmente o retrair da obra no decorrer da construção.

No que diz respeito à arte, esta linha de pensamento pode romper tanto com uma ideia de inspiração ligada ao senso comum, de que o artista “capta” a ideia – obra “pronta” – e a traduz no meio e/ou linguagem escolhida, ou ainda que o artista, em sua genialidade, cria a obra de arte independente do meio e ou linguagem escolhida, ou seja, de uma maneira descontextualizada. Se a relação do artista está mais centrada no fazer, mas integrada à percepção, em relação ao que percebe, também existe um elemento do fazer. Para isto, Dewey também enfatiza a diferença entre a percepção e o simples reconhecimento, o que também está presente na última citação.

Para o autor, o reconhecimento é passivo e indiferente, onde tendemos a recair, como em um estereótipo, sobre um esquema previamente formado. No reconhecimento, não há um exercício inteligente, havendo uma postura mais cômoda e menos crítica. Já a percepção pressupõe a receptividade, mas esta não é sinônimo de passividade, onde deve haver um ato de atividade reconstrutora, de maneira consciente.

110 Ibdi., p. 218.

111 Ibdi., p. 218.

112 DEWEY, John. Tendo uma experiência. In: *Os pensadores*. São Paulo: Abril cultural, 1994, v. XL. p. 245-263.

113 DEWEY, 2010, p. 128.

114 Ibdi., p. 131.

115 Ibdi., p. 133.

“Para perceber, o espectador ou o observador tem de *criar* sua experiência. (...) Sem um ato de recriação, o objeto não é percebido como obra de arte. O artista escolheu, simplificou, esclareceu, abreviou e condensou a obra de acordo com seu interesse”. Por outro lado, “aquele que olha deve passar por essas operações, de acordo com seu ponto de vista e seu interesse. Em ambos ocorre um ato de abstração, isto é, de extração daquilo que é significativo”¹¹⁶.

Entendo que a ideia de reconstrução da obra pelo espectador é um ponto fundamental nas teorias contemporâneas de ensino de arte, que em parte fundamenta as diferentes abordagens sobre mediação cultural. Apenas assim é possível uma verdadeira apropriação deste espectador em relação à obra e este diálogo deve ser feito a partir de seu próprio repertório, que auxiliará a construção de sentidos, múltiplos. Um desejável conhecimento acerca da arte e seus códigos potencializa este processo, mas qualquer indivíduo poderá reconstruir uma obra de arte em sua percepção, partindo de suas próprias referências.

Em função disto, entendo que o trabalho de um educador/mediador, tanto na escola quanto num museu, busca – ou deveria buscar – estimular este processo ativo, consciente e dialogal em seus respectivos estudantes/espectadores. E se pensarmos no ensino de arte – formal, não-formal e informal – para a população de uma forma geral, sem a preocupação e/ou função primeira da formação de artistas e/ou profissionais das artes, não seria o grande objetivo justamente a formação de “espectadores reconstrutores”?

Fiz este pequeno e breve mergulho nas ideias de Dewey sobre quando um contato e/ou uma vivência com a arte – ou outros tipos de manifestações culturais – pode ser entendido como uma experiência estética, para dizer que neste trabalho não há uma perspectiva ingênua ou conceitualmente descuidada de entender o simples contato com a arte como experiência estética. Isto é importante por conta de um aspecto que é preciso ser levado em conta: outros 02 relatos de estudantes citam como experiências marcantes ter tido a oportunidade de contato direto com obras de arte, especialmente em museus e instituições culturais. As estudantes Fabiana de Fátima Vallina¹¹⁷ e Maria de Oliveira Almeida¹¹⁸ relataram diferentes contatos com a arte, assim como o de Carolina.

Maria, de forma muito sucinta diz apenas que “foram vários momentos que deixaram marcas, entre eles está a visita que fizemos ao CCBB”. No caso, ela está se referindo ao Centro Cultural Banco do Brasil de São Paulo (CCBB-SP), onde inclusive eu fazia parte da equipe do programa educativo na

116 DEWEY, 2010. p. 137

117 Fabiana de Fátima Vallina foi estudante do curso de Artes Visuais (Licenciatura) na Faculdade Montessori de Educação e Cultura – FAMEC e relatou uma experiência ocorrida na disciplina *Metodologia do ensino de arte*, em 2007.

118 Maria de Oliveira Almeida foi estudante do curso de Artes Visuais (Licenciatura) na Faculdade Montessori de Educação e Cultura – FAMEC e relatou uma experiência ocorrida na disciplina *Metodologia do ensino de arte*, em 2007.



ocasião. Fabiana também fala de uma visita feita ao CCB-SP, dizendo que se lembra “da exposição sobre o Barroco¹¹⁹, que você levou a classe, propiciando o contato direto com a obra de arte”.

Sobre isto, em minhas considerações finais de minha dissertação de mestrado¹²⁰, com tema central na formação de educadores na instituição cultural, destaco como um aspecto importante e diferencial de encontros e outras atividades de formação neste contexto justamente a possibilidade de contato direto com obra de arte. Entendo que a importância deste contato não se relaciona com a ideia de “aura” de uma obra de arte, que deve ser entendida como um objeto único e especial, até porque conforme dito no capítulo anterior e em concordância com Clifford Geertz¹²¹, os valores – quaisquer – não residem no objeto em si, mas são sempre atribuídos ao mesmo.

Ainda assim, entendo este contato com obra de arte como fundamental para a fruição da mesma, em suas características visuais e sensoriais como um todo, com especificidades de cada linguagem visual, como por exemplo, conhecer uma escultura em sua tridimensionalidade ou a sutileza da textura de uma pintura, isto sem falar de linguagens contemporâneas como a instalação, que na maioria dos casos solicita que o público adentre a obra para uma percepção multissensorial. Muitas e possivelmente a maioria destas relações se perdem num exercício de fruição de uma imagem reproduzida de uma escultura, ou de uma pintura ou de uma instalação, embora outras relações podem ser construídas.

Fabiana, na verdade, dá mais ênfase a outro aspecto desta vivência, sobre ter levado a turma ao “contato direto com outros espaços de ensino de arte”, o que teria não apenas “propiciando o contato direto com a obra de arte”, mas também “de vivenciarmos o contexto de atuação do arte/educador nos museus, foi bastante motivador e abriu novos focos de interesse de atuação aos seus alunos”. Apesar de mencionar o contato com as obras, ela deixa claro que a vivência foi especialmente relevante como conhecimento do contexto de trabalho dos arte/educadores em museus e instituições culturais, o que é de fato sempre um dos objetivos das visitas a estes espaços que venho realizando com grupos de estudantes desde 2005.

Na verdade, não é possível afirmar a partir destes fragmentos de relatos que estas estudantes tiveram experiências estéticas ou não nestes contatos com a arte, apenas é possível saber que estes contatos foram marcantes. Também não ficam exatamente claras quais associações emocionais são feitas a estas vivências, ficando um pouco mais evidente uma associação mais intelectual por parte de Fabiana, no que diz respeito ao conhecimento de mais um possível campo de trabalho durante sua formação: da educação não-formal em museus e instituições culturais.

Curiosamente, nenhuma delas cita a atuação do educador que conduziu a visita na ocasião. Acredito que uma possível razão para isto seja porque a intenção principal destes relatos teve como

119 A exposição *Aleijadinho e seu tempo: Fé, engenho e arte*, ocorreu em 2007 no Centro Cultural Banco do Brasil, reunindo obras atribuídas a Antonio Francisco Lisboa, o Aleijadinho.

120 ORLOSKI, 2005.

121 GEERTZ, 2009.

foco a minha condução do processo como professor, dado que eu solicitei estes relatos, perguntando sobre experiências marcantes no contexto das minhas aulas. E já que falamos de Dewey e de vivências em museus e instituições culturais que podem ser experiências estéticas ou não, me aparece oportuno mencionar uma brevíssima passagem do texto do filósofo.

Desde a primeira leitura, este fragmento me chamou muito a atenção, o que considerei – e ainda considero – uma “pérola” dentro do texto, principalmente tendo em vista que foi escrito nos anos 1930. Ao falar sobre a importância da percepção estética, Dewey exemplifica com “um grupo de visitantes conduzido por um guia em uma galeria de pintura, tendo a atenção chamada para tal ou qual ponto alto, aqui e ali, não percebe, só por acaso é que há sequer interesse em ver um quadro por seu tema vividamente realizado”¹²².

Mas toda esta conversa começou a partir do relato de Carolina, sobre seus diferentes contatos com a arte e vamos retornar para ela. No meu entendimento, Carolina evidencia um pouco mais suas emoções nos contatos com as produções de Adriana Varejão e Mestre Didi e, talvez, não seja possível saber a intensidade, tanto do seu “incômodo” com Varejão, como de sua “identificação” com Didi, para entendermos estas vivências como experiências singulares e de qualidade estética. Mas em relação à outra vivência em especial, Carolina parece deixar ainda mais evidente que foi algo de fato muito marcante: uma visita ao Teatro Municipal de São Paulo. E digo mais: um relato de uma vivência tão simples me fez rever a importância de emoção não apenas na experiência, mas na própria *educação desde e para a experiência*.

2.2.5 O IMPACTO

“Outro momento marcante, foi uma excursão, realizada em um sábado de manhã, até o Teatro Municipal, que naquela época acabara de ser reformado e ainda não havia sido aberto ao público”, disse Carolina. Na ocasião em que eu lecionava a disciplina para turma de Carolina, em paralelo, tive a oportunidade de participar da seleção e formação de equipe de educadores estagiários da Ação Educativa do Theatro Municipal de São Paulo¹²³ que, como bem colocou Carolina, após um tempo fechado em função de um novo restauro e reforma, novamente abria suas portas para o público.

Disse ainda Carolina: “vivemos o privilégio de adentrar um mundo à parte, respirarmos toda a cultura, a história e a magia que esse teatro em especial tem para aqueles que realmente o quiseram conhecer”. O privilégio no caso não foi apenas num sentido simbólico, mas foi de fato uma situação privilegiada. Durante o processo de formação da equipe dos educadores estagiários, julguei junto à

122 DEWEY, 2010, p. 136-137.

123 Esta é a grafia oficial do nome da instituição, mas no decorrer do texto será referido apenas como Teatro Municipal.



coordenação da ação educativa da instituição¹²⁴, que seria importante fazer uma visita experimental antes do início efetivo dos trabalhos e combinei então de levar uma turma de estudantes para esta visita. Um grupo relativamente pequeno de estudantes, dado que não houve uma grande adesão, foi então atendido por toda a equipe de educadores, todos querendo colocar em prática o que havia sido aprendido no período de formação. Um detalhe: o processo de restauro já estava pronto, mas ainda não havia ocorrido a reinauguração oficial, o que reforça o caráter “VIP” desta visita, ainda que fosse experimental. Entendo inclusive que a menção que Carolina faz sobre “aqueles que realmente o quiseram conhecer” diz respeito às relativamente poucas estudantes que foram a esta visita, deixando subentendido que as colegas que não foram perderam uma grande oportunidade.

“Fiquei fascinada com a beleza e com o trabalho desenvolvido na restauração de cada obra, de cada tapeçaria, respeitando acima de tudo a história da humanidade trazida pelo tempo através da Arte espalhada milimetricamente dentro e fora do Teatro”, completa Carolina. E ainda é enfática: “Foi um momento muito marcante para mim!”.

Nas vivências profissionais que tive, tanto no Teatro Municipal de São Paulo, como em outros espaços reconhecidos historicamente como patrimônios culturais e históricos, com outros grupos de estudantes e também com o público em geral, pude observar muitas reações de fascínio e do que por muito tempo entendi como deslumbramento. Conforme minha formação foi se embrenhando cada vez mais por perspectivas que dialogam ou se baseiam em visões críticas de mundo – e não me refiro apenas à Pedagogia Freireana e/ou a Pedagogia Crítica, baseada em Henry Giroux¹²⁵ – foi se instalando em meu pensamento uma tendência cada vez maior em desconstruir imagens consagradas da cultura erudita, num entendimento de que ali estariam presentes apenas valores das classes dominantes, evidenciando “quem está no poder”. E, de fato, numa abordagem educacional compromissada com uma transformação social, isto tem que ser levado em conta.

Relembro uma fala que a educadora e pesquisadora Valéria Peixoto de Alencar – além de amiga pessoal, também é uma grande parceira de trabalhos e pesquisas há anos – fez para estudantes de uma instituição que lecionei¹²⁶: ao falar justamente sobre patrimônio histórico, ela contestou a razão de igrejas barrocas serem amplamente entendidas como patrimônio, o que levou à preservação de um número significativos destas, e quilombos e até mesmo senzalas não serem vistos da mesma forma, consequentemente muito pouco ou nada preservados. As ideias em torno de patrimônio estão em transformação, como aponta o próprio Imanol Aguirre, dizendo que na maioria das vezes “vinculada a objetos ou fenômenos caracterizados por interesse histórico ou artístico, a ideia de patrimônio também está sendo colocada em cheque por aqueles que propõem revisar as antigas concepções de cultura, de origem humanista”¹²⁷.

124 Aureli Alves de Alcântara, historiadora e pesquisadora pela Universidade de São Paulo – USP, era coordenadora da ação educativa do Teatro Municipal de São Paulo em 2011, quando participei de uma parceria educacional do Arteducação Produções junto à instituição.

125 GIROUX, Henry. Os professores como intelectuais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

126 Faculdades Associadas de Cotia – FAAC, onde lecionei no curso de Artes Visuais (Licenciatura), em 2008.

127 AGUIRRE, Imanol. Nuevas ideas de arte y cultura para nuevas perspectivas en la difusión del patrimonio. En AGUIRRE, I. (org.) El acceso al patrimonio: retos y debates. Pamplona: Cuadernos de la Cátedra Jorge Oteiza, 2008. p. 67-118.



Diferentes linhas de pensamento, associadas diretamente a uma abordagem marxista ou não, apontam para uma necessidade de quebra com as narrativas da dita história oficial, que não podem ser vistas como únicas, porque apresentam apenas os pontos de vista das classes dominantes. A própria ideia de leitura de mundo de Paulo Freire se relaciona muito com isto, já que o autor diz não ser suficiente ler apenas as palavras em si, mas é preciso ler o mundo e, principalmente, as relações de poder e opressão inscritas na realidade social e histórica, que não podem ser entendidas como naturais e imutáveis.

Enfim, o que quero dizer com este breve parêntese é que, ao adotarmos linhas de pensamento como o de Paulo Freire ou outros que contestem a cultura hegemônica como superior ou mesmo única, entendo que há uma tendência a olhar com maior rigor – e por que não dizer certa desconfiança? – objetos que representam esta cultura. Seguindo esta(s) perspectiva(s), não seria adequado abordar uma obra de arte ou de arquitetura sem contextualizar os interesses ali representados.

Vou usar como exemplo dois “objetos” mencionados há pouco: os edifícios do Teatro Municipal e do Centro Cultural Banco do Brasil de São Paulo. Ambos são do início do século XX e foram feitos com recursos financeiros da economia do café e seus barões e, portanto, valores deste grupo estão explicitamente representados nestes edifícios, desde entalhes em formato do fruto e da folha do café, até o deus romano Mercúrio, como entidade representante do comércio, entre tantos outros exemplos.

Em ambas as intuições eu tive a oportunidade de trabalhar junto às suas ações educativas e pude observar muitos educadores – inclusive eu mesmo – preocupados com a devida contextualização destes aspectos, muitas vezes buscando desconstruir valores representativos da cultura hegemônica. Isto tem incluído também lidar – e desconstruir – as reações de deslumbramento das pessoas frente a estes objetos.

Faço uma colocação absolutamente parcial e totalmente calcada em minhas vivências e observações do trabalho de outros educadores neste contexto: as reações de deslumbramento das pessoas frente a estes objetos tendem a ser vistas como negativas, por serem entendidas como algo que contribui para a manutenção da cultura hegemônica justamente como hegemônica e, consequentemente, das relações de poder e opressão estabelecidas e, por isto, precisam ser, de alguma forma, combatidas.

Em parte, ainda concordo com este pensamento, entendendo que a cultura hegemônica não pode mesmo ser vista como única ou mesmo superior, num necessário reconhecimento e valorização das demais manifestações culturais, especialmente as historicamente oprimidas. Mas o relato de Carolina me levou a um grande questionamento: será que estamos, enquanto educadores, menosprezando as reações de deslumbramento das pessoas nestes contextos e a possibilidade disto ser uma experiência estética para elas?



Na primeira leitura que fiz do relato de Carolina, ainda em 2013, esta menção ao Teatro Municipal não passou despercebida e cheguei a escrever junto a este fragmento do relato: “Impacto da experiência de visitar espaço da cultura erudita, com direito ao esperado deslumbramento. Situação de visita de fato privilegiada”.

Não deixei de reconhecer naquele momento o impacto da visita sobre ela, mas confesso que não dei a devida importância a esta parte do relato. Reconheci na ocasião uma possibilidade da experiência no contato direto com a arte, mas frente à representatividade do Teatro Municipal com “templo” da cultura erudita, tanto no passado como no presente, entendi o deslumbramento como algo previsível, mas irrelevante ou mesmo negativo, algo que deveria ser filtrado em minha análise. Naquele momento, chamou-me muito mais a atenção às menções às obras de arte vistas e trabalhadas em aula, onde o aspecto intelectual da – suposta – experiência fica mais evidente.

Obviamente se estamos falando não apenas de experiência do pensamento, de qualidade estética, onde a interação entre emoções e ideias é essencial e qualificam a experiência, o aspecto intelectual é algo muito importante. Luiza Christov, em sua abordagem sobre emoção e conhecimento a partir de Dewey, nos relembra sobre a importância da perplexidade, e que o conhecimento, nesta perspectiva, “é resultado de uma atividade que se origina em situação de perplexidade e que se encerra com a resolução desta situação”¹²⁸. Se a “perplexidade é uma situação indeterminada e o conhecimento é o elemento de controle, de determinação da situação”¹²⁹, podemos entender a perplexidade mais associada ao aspecto emocional e o conhecimento ao aspecto intelectual?

Na verdade uma experiência, para Dewey, para ser entendida como experiência do conhecimento, deve ser constituída de 03 movimentos: do intelecto, da prática e da emoção. Entendo que perplexidade permeia estes 03 movimentos, mas parece ter uma conexão especial no que diz respeito à emoção. Digo com base em minhas vivências, mas numa situação de perplexidade, ainda que a origem seja uma questão eminentemente intelectual e que isto nos leva a um movimento de busca de resolução (prática), a dimensão emocional da perplexidade parece permear – e por que não dizer conduzir? – todo o processo. Algo como uma angústia ou até mesmo uma ansiedade até a resolução da situação, ou pensando em experiência do pensamento e de qualidade estética, a consumação desta. Mas é preciso dizer que esta resolução ou consumação não precisa ser entendida necessariamente como uma conclusão no sentido positivista, de chegar a uma resposta, “certa”, “verdadeira”, enfim, positiva.

Esta conversa me leva a Paulo Freire, que em suas memoráveis *Considerações em torno do ato de estudar*¹³⁰, ao abordar mais especificamente o estudo “sério” de um livro ou um artigo de revista, diz que este “implica não somente numa penetração crítica em seu conteúdo básico, mas também

128 CHRISTOV, 2011/2012, p. 40.

129 Ibid., p. 40.

130 FREIRE, Paulo. *Considerações em torno do ato de estudar*. In: Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a. p. 09-14.

numa sensibilidade aguda, numa permanente inquietação intelectual, num estado de predisposição à busca”¹³¹. Apesar de o autor nomear a “inquietação” como “intelectual”, tanto esta quanto o “estado de predisposição à busca” me remetem diretamente a esta ideia de perplexidade, que não vejo como restrita ao aspecto intelectual.

Um dos outros relatos dos estudantes traz uma situação onde o aspecto intelectual fica muito evidente. Robervan Rodrigues da Silva¹³², ao falar sobre uma experiência marcante em minhas aulas, falou sobre eu, como professor – ter respondido “uma pergunta sobre arte brasileira, onde de repente a minha réplica entrou em História do Brasil, eu estava ao seu lado direito”. Outra questão curiosa que me passou despercebida numa primeira leitura: por que ele se lembra – e menciona – o fato de estar ao meu lado direito? Fato curioso.

Prosseguindo no relato, Robervan disse: “Você virou pra mim e me falou uma grande verdade da história brasileira, de maneira que quebrou todo o pouco conhecimento que eu recebera até aquele momento”. Aqui podemos identificar a perspectiva que mencionei de romper com as narrativas da história oficial, e que neste caso, parece ter levado a uma situação que acredito poder ser entendida como perplexidade: “Então eu lhe perguntei: - O quê você esta me falando é a verdade? Então porque ninguém sabe, ou ensina estas coisas?”, disse Robervan (perplexo?).

E então vem a menção à minha resposta: “Você foi bem enfático. Percebi que ficou um pouco bravo por eu interromper-lhe a aula”. Antes de prosseguir, aproveito para fazer duas confissões: que senti um pouco de culpa quando li este relato; e que, apesar de me lembrar desta situação, não me recordava do fato de ter ficado “um pouco bravo”. Isto já aponta o quanto os diferentes olhares para uma mesma situação se relaciona às emoções, que qualifica as vivências como experiências, de qualidade estética, ou não. Para mim, foi uma situação cotidiana de trabalho, possivelmente tenha ficado ligeiramente irritado pelo fato de ter o raciocínio interrompido, mas não me marcou a ponto de me lembrar da situação por isto.

No entanto, para Robervan, foi bem diferente e, ao que parece, o que mais o marcou não foi exatamente a minha “braveza”: “Então você completou. E eu não me esquecerei jamais desta frase: - A História sempre é contada por quem vence, nunca por quem perdeu”. A frase em questão, como se sabe, não é minha e deriva da frase “a história é escrita pelos vencedores”, atribuída ao escritor britânico George Orwell. Tenho ouvido esta frase livremente adaptada desde a minha graduação, especialmente por pessoas de pensamentos com tendências à esquerda. Vale dizer que a frase também já faz parte de meu repertório “orgânico” de educador.

Nova confissão: fiquei emocionado ao saber que este agora professor disse que não se esqueceria “jamais desta frase” e que isto transformou suas ideias de realidade, especialmente da história do Brasil. É importante contextualizar que se tratava de uma aula de cultura brasileira e estas discussões eram absolutamente necessárias e pertinentes.

131 Ibid., p. 12.

132 Robervan Rodrigues da Silva foi estudante do curso de Artes Visuais (Licenciatura) na Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL e relatou uma experiência ocorrida na disciplina *Cultura brasileira*, em 2008.

Mas o relato da situação ainda não terminou: “A turma ficou um pouco eufórica, eu acho que eu estava sendo um pouco chato demais. Eu me virei para os demais e disse-lhes: Me desculpe pessoal, mas eu estou aprendendo História do Brasil agora”. Notem que todos os atores desta cena estão presentes em seu relato e desempenhando diferentes papéis: o professor (eu), o estudante (Robervan) e demais estudantes da turma. Robervan ainda complementa dizendo que “para fechar o assunto, você me ensinou um pouco mais no final da sua aula”.

A questão fundamental deste relato é muito clara e diz respeito a uma perspectiva eminentemente intelectual: justamente o entendimento de que, como já dito algumas vezes neste texto, a história oficial apresenta apenas os pontos de vista das classes dominantes. Robervan evidencia sua situação de perplexidade ante a consciência desta ideia, que depois se torna a própria resolução da situação e, conseqüentemente, conhecimento. Em minha primeira leitura – mesmo com a sensação de culpa pela suposta “braveza” – ative-me basicamente a este claro aspecto intelectual desta vivência, associando à mesma uma perspectiva de provocação à reflexão e/ou a crítica.

No entanto, ao rever o relato, descubro o mesmo como profundamente imagético, onde até a posição onde o estudante se encontrava na sala – ao meu lado direito – compõe este quadro, além de uma narrativa com uma carga dramática que nos permite reconstruir pela imaginação toda a situação e que também evidencia uma “montanha-russa de emoções”: dúvida, descrença, indignação, medo, perplexidade, vergonha, coragem, carinho, e talvez outras que eu não tenha decodificado.

Há uma enorme diferença entre a possibilidade de Robervan dizer apenas que foi marcante quando eu disse que a história é escrita pelos vencedores e isto mudou a forma de pensar dele, e contar a história da maneira como ele contou. A conexão entre ideias e emoções e seu olhar ao percurso, desde o início até a consumação, inclusive os percalços do processo, evidenciam para mim que Robervan vivenciou uma genuína experiência estética.

Sobre a experiência de aprendizagem para Dewey, esta apenas pode ser efetivamente uma “experiência quando o aprendiz tem a oportunidade de percebê-la integralmente, de estabelecer relações diversas com o que já sabe, com outras experiências, com signos já construídos e com hipóteses que poderá então produzir”, nas palavras Luiza Christov¹³³. Esta situação também evidencia que, mesmo que possa ocorrer em um contexto de coletividade, a experiência em si é individual e uma mesma vivência pode ser uma experiência estética alguém e não ser para outro(s). Na situação relatada por Robervan, por exemplo, apesar da busca por uma educação *desde e para a experiência* ser um dos meus principais objetivos como educador, nesta ocasião específica, neste momento específico – que deve ter durado no máximo 5 minutos – não houve da minha parte a consciência desta vivência como uma experiência.

E fica cada vez mais evidente para mim o papel fundamental das emoções na qualificação das experiências estéticas e estas dizem respeito justamente ao aspecto mais subjetivo dos sujeitos da

133 CHRISTOV, 2011/2012, p. 41.



experiência. E isto não é algo menor que o aspecto intelectual, pois como aponta Luiza Christov, a emoção “é produzida em um sujeito relacionado, um sujeito que é tocado pelo mundo no qual está imerso e é produzida ainda em um sujeito que almeja algo, que é constituído por desejos e valores”¹³⁴.

Dadas todas estas evidências, não é difícil entender o relato de Robervan como uma experiência estética, inclusive pelo claríssimo aspecto intelectual da mesma, fortemente conectado ao emocional. Mas depois deste mergulho nas lembranças de Robervan, faço questão de retornar ao estopim desta reflexão e questionar: E o relato de Carolina sobre o Teatro Municipal, pode ser entendido como de uma experiência estética?

2.2.6 A EMOÇÃO

Assim como para mim foi fundamental reler – em amplo sentido – os relatos para repensá-los enquanto experiências estéticas ou não, convido o leitor a reler comigo esta fala de Carolina, portanto, vale a repetição: “Fiquei fascinada com a beleza e com o trabalho desenvolvido na restauração de cada obra, de cada tapeçaria, respeitando acima de tudo a história da humanidade trazida pelo tempo através da Arte espalhada milimetricamente dentro e fora do Teatro”. Ainda há o enfático acréscimo: “Foi um momento muito marcante para mim!”.

Já que falávamos sobre emoção, este foi o aspecto mais evidente deste relato desde a primeira leitura, como já dito antes. Não se trata da mesma “montanha-russa emocional” descrita por Robervan, mas certamente o fascínio de Carolina não é menos intenso. Fascínio e sedução pela beleza do lugar. Recordo-me de ter ouvido de outras pessoas – e não poucas – que, aparentemente, estavam visitando um local como àquele pela primeira vez na vida: “Nunca vi nada mais bonito na minha vida!”.

Estamos falando de uma beleza cujo padrão foi forjado pela cultura erudita e, conseqüentemente, pelas classes dominantes defendendo seus interesses e oprimindo as demais classes e suas manifestações culturais? Sim, estamos falando desta beleza. Mas isto implica a impossibilidade da experiência estética dos sujeitos junto a estes objetos? Acredito realmente que não.

Obviamente, se o simples contato com a arte não implica, necessariamente, uma experiência estética, o simples reconhecimento – nos termos de Dewey – que estes objetos são consagradas obras de arte e/ou arquitetura da cultura ocidental também não faz disto uma experiência. Concordando com o pensamento de Dewey, é preciso mais que “um re-conhecer automático”¹³⁵ pois conhecer não se restringe a “aprender noções já sabidas, não é familiarizar-se com a bagagem anterior de informações e conhecimentos; mas, descobri-las de novo, operando como se fossemos seus descobridores originais”¹³⁶. É exatamente o desafio de reconstruir a obra para si como se fosse o próprio artista ou criador.

134 Ibdi., p. 41.
135 CHRISTOV, 2011/2012, p. 40.
136 Ibdi., p. 40.



O relato de Carolina me parece ultrapassar o mero reconhecimento e o curioso é que, invertendo os fatores da equação, ela parece qualificar suas emoções a partir das ideias. Ela explicita um entendimento daquele espaço a partir das informações obtidas na visita, quanto aos aspectos técnicos da arte, da arquitetura, da decoração, do processo do restauro e dos valores culturais ali agregados.

Provavelmente, se ela tivesse tido a oportunidade de estar naquele espaço em um contexto que não de uma visita educativa, o fascínio seria também muito grande, mas em relação àquela ocasião, ela conecta este fascínio às ideias ali obtidas, o que me leva ao entendimento que estas se converteram em conhecimento. Se nossa possibilidade “de sentir emoção permite justamente que sejamos tocados, contagiados e comovidos pelo mundo que nos oferece linguagem e patrimônio cultural em geral, assim como vínculos pessoais e desejo”, por sua vez é “nossa capacidade intelectual, lógica e reflexiva permite que nos distanciemos para melhor observar e analisar os processos e resultados de uma experiência”, como diz Luiza Christov.¹³⁷

Esta visita ocorreu em 2011 e o relato foi feito em 2013, o que evidencia que, como já dito antes, as emoções devem ser entendidas como algo além de reflexos automáticos e duram para além de uma reação do momento. O que não é possível saber apenas por este relato é se esta conexão entre as emoções e as ideias ocorreu na ocasião da vivência ou apenas no momento em que eu solicitei o relato, quando ela então conseguiu fazer a análise dos “processos e resultados” da experiência. Neste sentido, a consumação da experiência pode ter se dado cerca de dois anos após a vivência. E se digo consumação, acredito que sim, frente a tudo isto, esta pode ser entendida como uma experiência estética, tendo sua consumação tanto imediata como dois anos depois do ocorrido.

Esta (re)leitura do relato de Carolina me proporcionou importantes reflexões. Primeiramente, permitiu que eu fizesse uma crítica à minha própria crítica ao suposto deslumbramento. Na verdade, não chegava a ser uma crítica ao deslumbramento, mas um preconceito, uma ideia nada fundamentada de que a fascinação em torno de um objeto de cultura hegemônica represente apenas um efeito “natural” do colonialismo. É um pensamento muito similar – e ingênuo, diga-se de passagem – ao de acreditar que a população como um todo assimila cegamente a cultura de massa sem nenhum tipo de filtro, o que já vem sendo contestado pelos estudos culturais.

Acredito que uma perspectiva que pode ser entendida como crítica é absolutamente desejável num processo educacional, pois me identifico com a abordagem de Paulo Freire e de outros educadores que nele bebem, com Ana Mae Barbosa e tantos outros. No entanto, me parece cada vez mais claro que a experiência estética independe da crítica, embora possam estar conectadas, como ocorreu com Robervan.

Alguns elementos que “esbarram” com perspectivas que podemos entender como críticas são, segundo Larrosa, inimigos da experiência, como o excesso de informação e o excesso de opinião. Sobre o sujeito da informação, “o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada

137 Ibdi., p. 41.

vez sabe mais, cada vez está melhor informado”, como diz Larrosa, “porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de ‘sabedoria’, mas no sentido de ‘estar informado’), o que consegue é que nada lhe aconteça”¹³⁸. Obviamente, simplesmente ter informação não significa ter de forma crítica e esta não é a discussão levantada por Larrosa.

Mas ao falar sobre o excesso de opinião, Larrosa diz que “o sujeito moderno é um sujeito informado que, além disto, opina”. E ainda que “é alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo que se passa, sobre tudo aquilo de que tem informação”¹³⁹. É interessante o uso da palavra “supostamente” que Larrosa faz e justamente quebra com a ideia de que ter opinião é necessariamente ter crítica. Mas me soa como um alerta quando o autor diz que “em nossa arrogância, passamos a vida opinando sobre qualquer coisa sobre que nos sentimos informados” e se, especialmente, “alguém não tem opinião, se não tem uma posição própria sobre o que se passa, se não tem um julgamento preparado sobre qualquer coisa que se lhe apresente, sente-se em falso, como se lhe faltasse algo essencial”¹⁴⁰. Para Larrosa, a obseção pela opinião também anula as possibilidades da experiência.

No parágrafo anterior, mencionei esta questão da opinião como um alerta porque acredito que este é um risco sempre presente aos educadores que – como eu – adotam perspectivas educacionais que se pretendem como críticas. Risco de justamente, no intuito de provocar nos estudantes que estes tenham opiniões “supostamente críticas”, eliminar ou ao menos dificultar as possibilidades de experiência. Reconheci-me nesta “arrogância” provocada pelo excesso de opinião ao não entender anteriormente a vivência de Carolina junto ao Teatro Municipal como uma experiência estética.

O próprio Paulo Freire adentra nesta questão, em sua obra/testamento *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*¹⁴¹, ao dissertar sobre “ensinar exige criticidade”. O autor diz que “a curiosidade ingênua que, ‘desarmada’, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna *curiosidade epistemológica*”. Paulo Freire ainda diz que a curiosidade dos camponeses com quem ele dialogou ao longo de sua “experiência político-pedagógica, fatalistas ou já rebeldes diante da violência das injustiças, é a mesma curiosidade, enquanto abertura mais ou menos espantada diante de ‘não eus’, com que cientistas e filósofos ‘admiram’ o mundo”. Mas o autor acrescenta que “os cientistas e os filósofos *superam*, porém, a *ingenuidade* da curiosidade do camponês e se tornam epistemologicamente curiosos”¹⁴².

Paulo Freire enfatiza a diferença entre a curiosidade ingênua e a epistemológica, mas reconhece que ambas possuem a mesma essência. Meu receio é que nós educadores, muitos na qualidade de cientistas e/ou filósofos, no intuito – bem intencionado, diga-se de passagem – de provocar

138 LARROSA, 2002, p. 22.

139 Ibdi, p. 22.

140 Ibdi, p. 22.

141 FREIRE, 2011b.

142 Ibdi., p. 33

esta superação da curiosidade ingênua para a epistemológica, deixemos de levar em conta esta essência comum, recaindo sobre o excesso de opinião, por exemplo. Acredito que aí pode residir a tal “arrogância” já mencionada.

Ao falar sobre informação, opinião, crítica, curiosidade – ingênua e/ou epistemológica – estamos falando de ideias que tendem a ser associadas à razão, ou seja, ao aspecto intelectual de processos educacionais, ainda que numa perspectiva diferenciada da pedagogia tradicional. Ressalto que não se trata de que estas ideias são desassociadas ao aspecto emocional, mas entendo que há uma tendência a associá-las ao aspecto intelectual, em contextos educacionais de uma maneira geral.

Isto me leva a uma reflexão acerca da própria arte/educação contemporânea, no contexto brasileiro. Um ponto importante nas diversas abordagens em torno da história do ensino de arte no Brasil, de autores como a própria Ana Mae Barbosa aos *Parâmetros Curriculares Nacionais*/PCNs¹⁴³, está ligado ao entendimento da arte como área do conhecimento, portanto como conteúdo essencial ao currículo escolar e não apenas atividade como na então educação artística. A valorização do ensino de arte, tanto na educação formal como não-formal, processo lento e gradativo que venho acompanhando também como profissional da área desde o final dos anos 1990 está fortemente amparada neste entendimento da arte como área do conhecimento.

E nesse entendimento há uma grande ênfase no aspecto cognitivo da arte, posto que o aspecto emocional já está tradicionalmente associado à arte, principalmente pelo senso comum. Na verdade, noto um grande esforço por parte dos arte/educadores, especialmente dos pesquisadores em arte/educação, do final dos anos 1980 até a atualidade, em superar o entendimento da arte apenas como o espaço da emoção no contexto educacional, ficando a razão a cargo de outras áreas, tanto das ciências naturais (matemática, física, biologia, ...), como das ciências humanas (língua portuguesa, história, ...).

No que diz respeito à legislação, isto já seria algo superado há quase duas décadas, com a própria LDB de 1996¹⁴⁴ e os já mencionados *Parâmetros Curriculares Nacionais*/PCNs, onde a arte é reconhecida com o mesmo grau de importância das demais disciplinas. Mas no que diz respeito ao contexto escolar, pelos relatos que venho ouvindo de muitos professores – muitos mesmo – este ainda é um processo em lenta construção.

A valorização do aspecto intelectual da arte faz parte de seu processo de legitimação como área do conhecimento no currículo escolar. Um processo similar ocorre com a arte em seu árduo processo de reconhecimento como área de pesquisa acadêmica no Brasil, e isto é relatado por Silvio Zamboni em seu livro *A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência*¹⁴⁵. E por falar em academia, mais do que nos professores de arte, nas escolas ou nos arte/educadores em instituições culturais, vejo nos pesquisadores em arte/educação – muitas vezes atuando nas escolas e instituições cultu-

143 BRASIL, 1998b.
144 BRASIL, 1998a.
145 ZAMBONI, Silvio. *A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência*. Campinas: Autores Associados, 2001.



rais – de maneira muito expressiva esta preocupação de legitimação da arte como conhecimento, sobretudo em seu aspecto intelectual. Esta é uma impressão totalmente pessoal, inspirada pelas leituras em geral e vivências no contexto profissional de arte/educação no Brasil, mais especificamente em São Paulo, sem nenhuma base estatística, para que fique bem claro aos leitores.

E esta impressão me leva a um questionamento: será que, como arte/educadores, estamos menosprezando e/ou desvalorizando o aspecto emocional da arte e seu ensino, por conta da necessidade de valorização do intelectual?

É um questionamento primeiramente para mim, pois me encontrei desvalorizando o aspecto emocional das vivências relatadas pelos estudantes, não apenas o de Carolina, em uma leitura inicial. Mas acredito, de fato, que este questionamento pode servir a muitos arte/educadores.

Esta conversa me remete diretamente para um fragmento do texto *Cultura e ensino de arte*¹⁴⁶, de Ana Mae Barbosa, que li pela primeira vez há aproximadamente 15 anos atrás e reli muitas vezes nestes anos em minha prática docente. Trata-se justamente do tópico final do texto, intitulado “Arte para o desenvolvimento emocional e afetivo”¹⁴⁷.

A autora inicia dizendo que “aqueles que defendem a arte na escola meramente para libertar a emoção devem lembrar que podemos aprender muito pouco sobre nossas emoções se não formos capazes de refletir sobre elas”¹⁴⁸. Barbosa parece se referir a uma prevalência de um ensino de arte dito expressionista, de influência escolanovista, centrado no fazer artístico e na livre expressão dos estudantes, ainda mais presente do que hoje no contexto escolar entre o final dos anos 1980 e os anos 1990, lembrando que o texto deriva de um artigo escrito originalmente em 1992. E ela já evidencia sua influência pelas ideias de Dewey ao falar sobre refletir sobre as emoções para poder melhor aprender com elas e acrescenta que “na educação, o subjetivo, a vida interior e a vida emocional devem progredir, mas não ao acaso”. E voltando à nossa questão disparadora, diz que “se a arte não é tratada como conhecimento, mas somente como um ‘grito da alma’, não estamos oferecendo nem educação cognitiva, nem educação emocional”¹⁴⁹. Ainda finaliza citando o poeta romântico inglês Willian Wordsworth, que diz: “A arte tem que ver com emoção, mas não tão profundamente para nos reduzirmos a lágrimas”¹⁵⁰.

Acredito que Larrosa provavelmente não concordaria com Wordsworth. E eu também não. Mas concordo com o raciocínio de Ana Mae Barbosa, que em nenhum momento desvaloriza a emoção, mas enfatiza a necessária reflexão sobre esta, e neste sentido remete à experiência estética segundo Dewey, em sua conexão entre emoções e ideias. Mas preciso confessar que estas palavras de Barbosa – junto de outras, de outros autores – ressonaram em meus pensamentos por anos, gerando certa desconfiança em relação às emoções no contexto educacional.

146 BARBOSA, 1998.
147 BARBOSA, 1998, p. 20.
148 Ibdi., p. 20.
149 Ibdi., p. 20.
150 WORDSWORTH, s/d apud BARBOSA, 1998, p. 20.



Reler a experiência em Dewey, em Larrosa, em Aguirre e em Christov me fez rever e valorizar o papel da emoção em uma *educação desde e para a experiência* e isto ganha papel de destaque nesta tese. Na verdade, estes autores – junto de outros – me ajudaram a elucidar estas reflexões, pois as descobertas se deram num mergulho e num encontro mais visceral com os relatos dos estudantes, entendendo a importância do aspecto emocional em muitos destes e quanto isto se relacionava com as ideias sobre experiência e sua qualidade estética.

Se os descaminhos da experiência estética me conduziram através dos contatos com a arte até chegar a (re)descoberta das emoções, estas por sua vez conduziram os descaminhos não apenas deste capítulo, mas desta pesquisa como um todo, sempre permeado pelos relatos: dos estudantes, dos autores e meus.

2.2.7 O COMEDIANTE

O Teatro Municipal de São Paulo, que foi palco da tão abordada Semana de Arte Moderna de 1922 e de tantas outras manifestações culturais e artísticas, foi palco também de experiências marcantes não apenas para Carolina, como dito anteriormente, mas também para outra estudante que me presenteou com relatos: Denise Ramos¹⁵¹.

Quando questionada sobre a(s) tal(tais) experiência(s) marcante(s), mencionou: “As duas aulas que vieram a minha mente tão logo comecei a pensar a respeito, foi a que você foi conosco no Teatro Municipal e a outra que você colocou a gente para fazer uma videoaula”. Sobre o Teatro Municipal, ela diz que ficou “encantada com tamanha beleza e toda a história ali contida”. Acrescenta que “esta aula foi para fazermos aquele trabalho sobre o ensino não-formal”.

Bem, acredito que nem precisaria dizer qual foi a minha primeira leitura sobre esta parte do relato: levei pouco em consideração, considerando como deslumbramento. A revisão de ideias pela qual a releitura do relato de Carolina me levou, também me fez repensar este relato de Denise. É um relato muito sucinto, mas aparentemente há alguma similaridade de elementos quando ela menciona o encantamento, atribuído a beleza do lugar, além do reconhecimento de toda história também ali presente. Neste sentido, é possível identificar a presença de emoções e ideias, que podem estar conectadas, mas é difícil chegar a uma conclusão se foi ou não uma experiência estética a partir deste relato, pois acredito que seria necessário um maior detalhamento da descrição desta vivência para evidenciar isto. Neste sentido, fica dúvida, mas mantenho as mesmas reflexões e reconsiderações acerca da importância da emoção no processo de uma experiência singular, provocadas pelo relato de Carolina.

151 Denise Teixeira Ramos foi estudante do curso de Artes Visuais (Licenciatura) no Centro Universitário Estácio Radial de São Paulo e relatou uma experiência ocorrida na disciplina *Didática*, em 2012.



No entanto, esta transformação de ideias me levou a outra leitura da segunda experiência marcante relatada por Denise, sobre a tal videoaula. Denise está se referindo a um trabalho proposto em uma disciplina de *Didática*, em 2012, sobre as tendências pedagógicas no Brasil, onde propus que cada grupo de estudantes desenvolvesse uma videoaula das tendências estudadas, como pedagogia tradicional, pedagogia escolanovista e pedagogia tecnicista. Assistimos algumas videoaulas como referência, mas o foco não estava nesta linguagem em si, mas numa abordagem dos conteúdos em um suporte que permitisse outras formas de desenvolvimento criativo e estético de trabalhos, não restringindo apenas à linguagem verbal e escrita, principalmente tendo em vista serem estudantes de artes. Por fim, não foram produzidas exatamente videoaulas, mas cada grupo desenvolveu uma dramatização em torno uma tendência pedagógica, que foram gravadas em vídeo e depois assistidas por toda a turma, como disparadoras de reflexões e discussões sobre os conteúdos abordados.

“A videoaula foi sobre as tendências pedagógicas no Brasil, em que o meu grupo falou sobre a pedagogia tecnicista”, como bem lembrou Denise. A primeira associação que fiz ao ler o relato de Denise foi com aquela já mencionada ideia da importância do aprender fazendo, que remete a Schön¹⁵² – e consequentemente a Dewey – como já dito anteriormente. Esta ideia foi inclusive reforçada por outro momento do relato: “As duas aulas foram (...) marcantes pelos fatos citados acima e também por ser na prática, aprendemos mais e melhor, são aulas que nunca vou esquecer”.

Afinal, o que deixa estas aulas “práticas” tão marcantes? A questão da tentativa de aproximação da situação de aprendizagem com uma futura e possível prática profissional é algo que não deve ser ignorado, embora estas experimentações sejam ainda muito distantes do que venha ser uma vivência profissional concreta, sobretudo em situações reais de sala de aula, onde cada contexto de trabalho é muito distinto. Contudo, entendo que estas associações entre teoria e prática e/ou situação de aprendizado e prática profissional efetiva tendem a ser associadas mais ao aspecto intelectual, nunca se desconsiderando a conexão intrínseca entre ideias e emoções.

Na esteira da (re)descoberta da importância da emoção em uma experiência estética e consequentemente em uma *educação desde e para a experiência*, outro momento do relato de Denise – antes também pouco valorizado – me saltou ao olhos: “Foi super bacana poder montar uma aula e ainda *pagamos aquele mico*”¹⁵³, cantando e fazendo coreografia no final, lembra? Muito engraçado. Todas as vezes que conversamos a respeito, morremos de rir”.

Importante contextualizar aos leitores que o grupo de estudantes que incluía Denise fez uma espécie de jogral, com inclusão de expressão corporal e mímica, sendo que também fizeram

152 SCHÖN, 2000.

153 Grifo meu na expressão popular que, como a maioria dos leitores já deve saber, quer dizer que a pessoa vivenciou uma situação vergonhosa ou vexatória, ainda que entendida como natural e com bom humor, como no caso de Denise.



uso de algumas canções, dentre elas *Caminhando e cantando*¹⁵⁴, de Geraldo Vandré, tendo em vista a tendência pedagógica tecnicista estar associada ao período da ditadura militar no Brasil, com especial ênfase nos anos 1970. Pelo que entendi na ocasião, a dramatização do grupo não tinha a intenção de ser cômica, mas a timidez e também certo nervosismo da maioria dos estudantes do grupo levou muitos colegas – e os próprio integrantes do grupo – a muitos risos, especialmente ao assistir o vídeo gravado. Este é o tal “mico” que ela diz que eles “pagaram” na ocasião. Concorro e digo que é uma lembrança divertida para mim também.

Este aspecto do relato talvez não tivesse chamado muito a atenção se fosse por conta de outro de relato de outra estudante: Luciana Bernardo¹⁵⁵. Ela, que foi coincidentemente educadora estagiária justamente no Teatro Municipal de São Paulo no mesmo período, relata como uma experiência marcante uma vivência completamente diferente.

“Foi, quando você propôs para a nossa sala, no 3º semestre, na disciplina *Interculturalidade*, uma atividade sobre a Cultura Hip Hop, no qual a sala foi dividida em grupos, e cada grupo trabalhou as modalidades específicas do Hip Hop”, disse Luciana. A atividade em questão foi justamente uma das 02 vivências relatadas no já mencionado texto *Propondo desafios para a construção coletiva do conhecimento em arte/educação como experiência*¹⁵⁶, que escrevi para um evento internacional, em 2012.

Para contextualizar brevemente, posso dizer que venho buscando o exercício de uma educação intercultural desde o início da minha prática como docente no ensino superior, ainda que em diversos momentos não tenha conseguido. Mas sempre ao abordar as questões das culturas urbanas, permanecia no conforto de apenas em teoria valorizar a chamada cultura Hip Hop, mas nunca me interessando verdadeiramente pela mesma. Na verdade, a origem muito ligada à cultura norte-americana e grande exposição na mídia me causavam uma forte negação de interesse pelo Hip Hop, ainda que não tivesse plena consciência disto antes.

Foi então que em 2011, ao lecionar uma disciplina sobre interculturalidade¹⁵⁷ para estudantes de Licenciatura em Artes Visuais no Centro Universitário Estácio Radial de São Paulo, pude propor a todos – e principalmente a mim mesmo – um desafio. Após estudar e discutir com a turma cultura e interculturalidade na arte/educação, eu propus uma pesquisa coletiva sobre a cultura Hip Hop, onde cada grupo se aprofundou em um aspecto diferente.

Para alguns o envolvimento foi mais simples, por já estarem ligados a esta cultura. Para outros, foi um exercício de reflexão sobre seus próprios preconceitos, como por exemplo, a discussão

154 *Caminhando e cantando* é como também é conhecida a canção *Pra não dizer que não falei das flores*, composta em 1968, por Geraldo Vandré, e se tornou uma referência de movimentos artísticos de resistência à ditadura militar no Brasil entre os anos 1960 e 1980.

155 Luciana de Souza Bernardo foi estudante do curso de Artes Visuais (Licenciatura) no Centro Universitário Estácio Radial de São Paulo e relatou uma experiência ocorrida na disciplina *Interculturalidade, Multiculturalidade, Interdisciplinaridade no Ensino de Arte*, em 2011.

156 ORLOSKI, 2012.

157 Disciplina *Interculturalidade, Multiculturalidade, Interdisciplinaridade no Ensino de Arte*, do 3º módulo do curso de Artes Visuais (Licenciatura) do Centro Universitário Estácio Radial de São Paulo.

entre os limites ente o público e o privado nas relações de aproximação e distanciamento entre o grafitte e a pichação. A participação da turma foi bastante satisfatória, com bom envolvimento por parte dos estudantes em geral, mas pude perceber em especial um diferencial em relação a minha própria postura neste processo, saindo da posição de quem simplesmente aconselha, mas de fato superando meus próprios preconceitos, num exercício de investigação junto aos educandos. Pude me sentir, ao menos parcialmente, como Joseph Jacotot, o mestre ignorante revelado por Rancière¹⁵⁸.

Sobre esta vivência, Luciana comenta que “a apresentação da pesquisa/trabalho foi realizada de maneira muito confortável e agradável; todos apresentaram os seus temas e participaram da discussão democraticamente”. Diz ainda ter “certeza, que essa experiência também foi marcante para os meus colegas de sala”.

Em seu relato, Luciana desenvolve melhor aspectos sobre a vivência de investigação neste processo com a cultura Hip Hop, inclusive sobre o estranhamento causado pelo processo e o caráter provocativo do mesmo. No entanto, neste momento gostaria de ressaltar outro aspecto, suscitado por uma brevíssima frase: “Foi algo muito divertido e enriquecedor! Lembra do Gilberto dançando? (Risos)”.

O Gilberto em questão era um estudante que se destacava na turma, entre outros motivos, por ser de uma faixa etária diferente da maioria dos demais estudantes. Quando era mais jovem, teve a oportunidade de acompanhar os primórdios do movimento Hip Hop em São Paulo – considerado pioneiro no Brasil – entre o final dos anos 1970 e início dos anos 1980, inclusive pelo fato de ser negro. Na ocasião da apresentação de um dos grupos sobre a dança no Hip Hop (*Break*), Gilberto – que não me recordo se era integrante do grupo em questão – não perdeu a oportunidade de mostrar toda sua habilidade ainda remanescente neste estilo de dança, para a diversão dos colegas (e minha também). Como bem lembrou Luciana, todos riram e se divertiram muito com a performance do colega.

Este elemento dentro do relato de Luciana (dança do Gilberto), junto daquele outro elemento dentro do relato de Denise (“*pagamos aquele mico*”), me trouxe mais uma pergunta: o humor pode ser uma experiência?

Em nenhum outro momento eu havia pensado nesta relação entre humor e experiência estética, a não ser considerando mais diretamente conceituadas obras de arte ou artefatos da cultura visual de inegável valor estético e ligados ao humor. Quem discordaria da possibilidade de uma genuína experiência estética junto a um filme de Charles Chaplin? Ou valorizando nosso produto nacional, quem poderia duvidar da possibilidade de uma experiência estética junto a uma peça teatral ou um romance de Ariano Suassuna?

E já que estamos falando em grandes exemplos de genialidade artística, cinema, literatura e teatro, esta conexão entre humor e experiência me remeteu diretamente aos meus estudos de graduação em educação artística, que por ter cursado a habilitação em artes cênicas, tive a oportu-

158 RANCIÈRE, 2010.

tunidade de estudar sobre a obra do dramaturgo, poeta e encenador alemão Berthold Brecht e seu *teatro de forma épica*¹⁵⁹. Como é muito divulgado, até na grande mídia, Brecht desenvolveu um teatro eminentemente político, de ideologia marxista e caráter revolucionário, buscando provocar no público, entre outras coisas, um estranhamento da realidade tal qual se apresenta, assim como o entendimento que esta pode ser mutável. Um aspecto interessante é que Brecht se utilizou muito do humor em seu teatro.

“Esse humor é consciente e possui função social. A comédia é coisa séria e, em Brecht, o teatro épico deve apresentar aprofundamento na linguagem estética fazendo com que esse teatro não se desvincule do humor de forma alguma”, como diz Dhenise de A. C. Neto¹⁶⁰. Na verdade, o que me remeteu mais fortemente a Brecht é a ideia de que o humor e o riso são atos de inteligência, pois envolvem “entender a piada” para poder rir e, neste sentido, não se ri daquilo que não se entende. Logo, parece haver uma inevitável conexão entre ideias e emoções no humor, o que me leva a considerar este como uma potencial fonte de experiências estéticas.

Caso ainda não tenha ficado claro, creio ser importante ressaltar: não considero qualquer relação e/ou conexão entre ideias e emoções como experiências estéticas e/ou singulares. Uma série de outros elementos já abordados no decorrer desta tese – como intencionalidade e consciência do processo, por exemplo – precisam também estar presentes.

No entanto, apesar de aparecer de forma mais clara apenas nestes dois relatos – de Denise e Luciana – esta relação do humor com a experiência me parece válida e relevante, onde acredito haver uma questão de abordagem similar à do deslumbramento: vejo uma tendência em desconsiderar como conhecimento aquilo que não remete à ideia de seriedade e/ou austeridade – e ideias similares – o que leva a uma tendência de uma menor valorização dos aspectos emocionais em relação ao conhecimento, ainda que se entenda que estes são inseparáveis dos intelectuais. Obviamente, não se trata de uma generalização, vide toda a abordagem acerca das emoções na filosofia, na psicologia e em diferentes ciências sociais. Estou me pautando pelas minhas vivências e observações e reitero a reflexão feita no capítulo anterior sobre o quanto a própria área de arte e a de arte/educação – ao menos no Brasil – num esforço do reconhecimento como áreas de conhecimento e pesquisa acadêmica, têm valorizado especialmente os aspectos intelectuais, em detrimento dos emocionais.

159 Como aponta Valéria Peixoto de Alencar, “Brecht escreveu seus textos na primeira metade do século 20, acompanhou um mundo que passou por duas guerras mundiais, viu o surgimento do socialismo com a Revolução Russa de 1917, sofreu a perseguição nazista... Seu teatro épico é uma forma de discursar seus ideais para a plateia” e “com a quebra da quarta parede e o diálogo do ator com o público que Brecht aspirou a essa postura crítica da sociedade frente aos acontecimentos de sua época”. Fonte: ALENCAR, V. P. Bertolt Brecht: Teatro épico com postura crítica do público. *UOL Educação*. Seção Artes. 10 de julho de 2007. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/disciplinas/artes/bertolt-brecht-teatro-epico-com-postura-critica-do-publico.htm>>. Acesso em: 19 jul. 2015.

160 CELSO NETO, Dhenise de Almeida. *Uma análise crítica da montagem Um homem é um homem de Berthold Brecht, pelo Grupo Galpão*. 2007. 145 f. Dissertação de Mestrado em Artes. Universidade de Brasília – UNB, Brasília, 2007. p. 88-89. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1561/1/Dissert_Dhenise%2520Neto.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2015.

Como já mencionei, em uma primeira leitura, simplesmente desconsidere estes fragmentos destes relatos, talvez por julgar – de forma não tão consciente – que não eram suficientemente “sérios” para serem levados em conta como experiências singulares. Apenas então me ative que em minhas vivências pessoais situações de humor são tão ou ainda mais marcantes que as situações ditas “sérias”. “Nossa, você se lembra daquela história? Foi tão engraçado!”. Lembranças de situações e histórias entendidas como engraçadas ou pelo menos bem humoradas povoam de maneira muito intensa minha memória, não importa se são de 10, 20 ou 30 anos atrás. Mas, apesar de enxergar uma relação muito similar na maioria das pessoas que conheço e convivo, reconheço que isto não passa de uma impressão absolutamente subjetiva e pessoal.

No entanto, quanto aos fragmentos dos relatos de Denise e Luciana, é possível notar que elas não estão relatando as situações de humor em si, sendo que estas não são exatamente as experiências marcantes, mas algo importante associado às vivências de aprendizagem. Neste sentido, apesar de eu ter anteriormente ressaltado esta conexão entre ideias e emoções no humor, nestes relatos me parece que a diversão, este aspecto lúdico, cômico – e será que podemos entender também como alegria? – entram como as emoções que qualificam as ideias aprendidas, que parecem ter ser convertido em conhecimento.

No caso de Luciana, o maior detalhamento de seu relato me parece deixar bastante claro isto, quando ela diz que o processo “causou um estranhamento, provocou um novo olhar, uma nova perspectiva sobre a temática proposta”. Ela ainda diz que “este exercício investigativo, nos aproximou do tema, nos possibilitou perceber a sua relevância cultural; propiciando a abertura de novas concepções sobre o universo Hip Hop”, o que teria determinado “uma quebra de paradigmas e preconceitos, que o próprio Hip Hop enfrenta por fazer parte da cultura de massa. Hoje eu reconheço o valor da cultura Hip Hop, devido a reflexão proposta”. Luciana ainda fecha seu relato dizendo que se não fosse este processo ela “estaria até hoje tratando deste assunto com certo desdém”.

A ênfase do relato de Luciana obviamente não está no episódio cômico da vivência, mas no aspecto crítico deste processo de aprendizado. O uso da palavra estranhamento remete muito fortemente às já mencionadas ideias de Brecht, mas remete também à problematização de Paulo Freire, assim como a conversão da “curiosidade ingênua” em “curiosidade crítica” proposta por ele¹⁶¹. No entanto, reforçando o discurso que venho construindo no decorrer deste trabalho, me parece cada vez mais claro que tanto crítica como problematização podem estar presentes ou não em experiências estéticas e/ou singulares. Como entusiasta do pensamento de Paulo Freire e de uma educação crítica, acredito que uma *educação desde a para a experiência* possa e deva se nutrir destas perspectivas e buscar encontros possíveis entre estas e as experiências, mas é preciso cuidado para que tanto a crítica como a problematização não se tornem inimigos da experiência, a exemplo dos apontamentos de Larrosa em relação ao “excesso de informação” e ao “excesso de opinião”¹⁶², por exemplo.

161 FREIRE, 2011c.

162 LARROSA, 2002.

Retomando os relatos de Denise e Luciana, diferentemente dos relatos do capítulo anterior, não tenho a mesma convicção para afirmar que se tratam ou não de experiências estéticas e/ou singulares. O relato de Luciana, como já pude comentar, é mais detalhado e explicita mais tanto o processo de aprendizado como os conhecimentos adquiridos, mas o relato mais sintético de Denise não indica que seu aprendizado foi necessariamente menor. Quando Luciana comenta sobre o estranhamento, é possível conectar com as ideias de Dewey em torno do conhecimento, onde este “é o resultado de uma atividade que se origina em uma situação de perplexidade e que se encerra com a resolução desta situação”¹⁶³, onde “a perplexidade é uma situação indeterminada e o conhecimento é o elemento de controle, de determinação da situação”¹⁶⁴.

No entanto, como também já foi dito anteriormente, se para Dewey uma experiência de aprendizagem apenas pode ser entendida como de fato uma experiência quando o aprendiz consegue percebê-la de forma integral, estabelecendo relações com seu conhecimento prévio, assim como com outras experiências, com signos já construídos, assim como com hipóteses que o mesmo poderá produzir¹⁶⁵, o relato de Luciana me parece se adequar a tudo isto e indicando uma experiência estética. Acredito ser importante ressaltar que o relato de Denise não necessariamente nega uma possível experiência, mas o fato de não explicitar todos estes elementos não nos dá a possibilidade de concluir se foi ou não *uma* experiência.

Ambas as histórias parecem deixar claro que foram momentos de aprendizado que elas consideram como significativos e que estas pequenas pérolas de humor qualificam estas vivências com um colorido especial, que as tornam memoráveis.

2.2.8 O CONFIDENTE

Novamente, não posso dizer em nome de outros professores, mas com base em minhas vivências como docente, o relacionamento que se estabelece com cada turma é muito singular. Apesar de acabarmos repetindo processos metodológicos – principalmente os que consideramos bem sucedidos – e adotarmos uma determinada posição ideológica, cada turma, em sua combinação de diferentes indivíduos, permite e nos leva como docentes a diferentes posicionamentos. Recordo-me que, no geral, os primeiros contatos com uma turma são muito marcados por uma maior sobriedade, especialmente por conta da falta de qualquer tipo de intimidade com aquele conjunto de sujeitos.

163 CHRISTOV, 2011/2012, p. 40.
164 Ibdi., p. 40.
165 CHRISTOV, 2011/2012, p. 40.



No geral, no decorrer do semestre e/ou período, salvo situações especiais e/ou problemáticas, uma dinâmica se estabelece entre docente – eu, no caso – e a turma, seguindo seu curso – no duplo sentido – até a finalização do processo. Contudo, em nem todos os casos pude identificar o estabelecimento de uma relação de fato de maior intimidade com determinadas turmas, justamente nestes casos foi possível uma maior presença de situações de bom humor e descontração, sem que isto implicasse perda de produtividade no processo de ensino/aprendizagem, aliás, ao contrário, estes pareceram ocorrer de forma mais significativa nestes contextos.

Neste pensamento, dentro deste processo de (re)descoberta da importância da emoção em experiências estéticas e/ou singulares e, conseqüentemente, em processos voltados para uma *educação desde e para a experiência*, algumas palavras passaram a chamar especialmente a atenção nos relatos dos estudantes, como “descontração”, “prazer” e “alegria”, além da ideia do humor, traduzida nos casos relatados e já comentados. Trata-se de palavras que remetem a emoções entendidas, numa perspectiva do senso comum, como positivas.

Obviamente, ao pensar em conexões entre ideias e emoções, estas últimas podem ser de qualquer natureza, incluindo àquelas que podem ser entendidas comumente como negativas, como medo, ódio, tristeza, entre tantas outras, e estas podem ser igual e absolutamente fundamentais em experiências de sujeitos, conseqüentemente, em processos voltados para uma *educação desde e para a experiência*. Mas neste momento, inclusive pela natureza dos relatos obtidos, centro minhas reflexões em algumas destas emoções entendidas como positivas.

Algo que não posso ignorar é que os relatos enviados têm inevitavelmente um caráter de agradecimento e de enaltecimento de situações entendidas por estes então estudantes como bem sucedidas, sob a minha condução como docente. Quando solicitei o envio de experiências marcantes, não especifiquei serem positivas ou negativas, mas por motivos que vejo como óbvios, todos os relatos enviados remetem a vivências que podem ser entendidas como positivas. Caso se tratasse de um momento de avaliação final de um curso e/ou semestre, certamente relatos distintos, de aspectos considerados negativos e positivos, viriam à tona.

Reconheço que poderia ter tido a coragem de solicitar o envio de relatos de experiências entendidas como negativas e, a partir destes e dos supostos erros nestes processos conduzidos por mim como docente, fazer uma série de outras reflexões sobre *educação desde e para a experiência*, o que resultaria numa pesquisa totalmente diferente desta. No entanto, acredito que esta abordagem, em torno de vivências de experiências supostamente bem sucedidas em sala de aula, é igualmente válida, principalmente partindo da consciência que as experiências são individuais e os mesmos processos não foram necessariamente vivenciados como experiências estéticas por outros estudantes.

O principal filtro que busquei na leitura e no diálogo com estes relatos, desde o momento em que optei por usá-los, foi justamente o de não fazer uma apologia do meu próprio trabalho como docente, enfatizando os possíveis acertos. No entanto, esta preocupação inicialmente me



levou a ignorar estes aspectos sobre a importância das emoções nestes processos voltados a uma *educação desde e para a experiência*, que se revelou como uma das principais reflexões advindas do processo de realização desta pesquisa. Para também fugir à tendenciosa possibilidade de contar minha própria biografia de professor, a ideia de se apropriar dos relatos para discutir os temas, sem preocupação com qualquer relação cronológica, pareceu-me ser o caminho mais indicado para apresentar ao leitor o que aprendi nesse caminhar, *desde e para a experiência*.



III ATO

- CAPÍTULO 3 -

O RETORNO



3.1 NARRATIVA DO PESCADOR: OS PERCURSOS

3.1.1 A BATALHA

O Pescador recolheu as peças e as colocou na bolsa de pano novamente. Chegou a prender a bolsa em seu cinto, mas olhou bem para o baú e entendeu que a bolsa devia permanecer lá, para que outros também a pudessem achar. Ele sentiu que não precisava mais das peças, pois a magia já estava dentro dele. Colocou a bolsa no baú e o fechou.

Olhou para os Peixes Luminosos com amizade, gratidão e também um tom de despedida, pois era chegada a hora de partir. Mesmo com medo dos perigos que ainda poderia enfrentar nos seus caminhos, o Pescador seguiu nadando até sair da Fortaleza.

Ele não precisou nadar por muito tempo até que o conhecido grupo de sereias, ainda mais famintas e monstruosas, apareceu e o cercou. O Pescador teve certeza que não tinha alternativa: tinha que lutar. Sacou sua faca e sentiu-se mais forte e corajoso para a batalha.

E começou então a sangrenta luta entre o pescador e as sereias. O Pescador estava mesmo mais forte e hábil e conseguiu, mesmo sozinho, resistir por um bom tempo às investidas de suas inimigas. Passado mais um tempo, estavam todos muito feridos, mas ainda vivos. O Pescador, que estava no limite de suas forças, teve a impressão que as sereias, mesmo quase mortas como ele, poderiam o vencer por estarem em maior número.

Quando o Pescador achou que seria a investida final das suas predadoras, notou que elas estavam imobilizadas e logo reconheceu: a Lula Gigante havia voltado e estava atacando as sereias que, fracas, não conseguiam se livrar dos tentáculos. Foi novamente uma deixa perfeita e, mesmo quase sem forças, ele conseguiu sair em disparada, como uma bala de canhão, em direção à superfície.

3.1.2 O ARTEFATO

O Pescador acordou e demorou um pouco para entender o que havia acontecido. Ele se deu conta de estar em outro lugar: era uma praia, aparentemente deserta. Ele se levantou e começou a olhar em volta e acreditou estar em uma pequena ilha no meio do oceano, sendo que a maré o arrastou até aquele lugar.

Seu corpo ainda estava todo ferido da batalha com as sereias e ele já não sabia se era um sobrevivente, um morto-vivo ou um renascido, mas teve certeza que precisaria de um tempo para



se recuperar e poder seguir sua jornada. Jornada? Qual jornada? O Pescador estava plenamente convencido que tudo o que tinha passado até aquele momento era algo absolutamente especial, certamente o maior tesouro que ele poderia desenterrar, mas foi corroído pela dúvida. Afinal, o que faria agora?

Ele passou todo o dia caminhando pela praia sem saber o que fazer. Deveria voltar ao mar? Num determinado momento, uma visão lhe despertou a atenção: viu um barco encalhado. Aproximou-se com muito cuidado, receoso de outra terrível surpresa. Não avistou ninguém. Cuidadosamente subiu ao barco, que não era pequeno, nem muito grande, mas poderia comportar uma pequena tripulação. No entanto, ninguém a bordo, nem vivo, nem morto.

O barco parecia estar naquele lugar há anos, talvez não muitos. Não estava exatamente encalhado, mas ancorado e o Pescador imaginou que, numa maré alta, seria possível levar o barco para o alto mar. O barco precisava de reparos, mas nele havia as ferramentas necessárias para isto.

O Pescador passou a noite no barco, ainda receoso de que seus verdadeiros donos aparecessem e fossem hostis. Na manhã seguinte, o barco continuava tendo apenas ele como tripulante. O Pescador permaneceu alguns dias e noites no barco e, como era justamente um pescador, não teve problemas para arranjar comida. Durante os dias que passaram, ele fez os reparos no barco. Quando o barco estava pronto para navegar novamente, ele então acreditou que ter encontrado o barco também fazia parte de sua jornada.

Aguardou a maré mais alta e puxou a ancora. E barco então partiu lentamente para o alto mar, levando o seu novo tripulante.

3.1.3 O NAVEGAR

Era mais uma manhã calma, como tantas outras, na aldeia do Pescador. A calmaria foi ligeiramente abalada pela chegada de um barco desconhecido ao porto. Logo, os marujos e pescadores viram que, no barco desconhecido, não havia um estranho, mas o conterrâneo Pescador.

Rapidamente a notícia do retorno do Pescador se espalhou pela aldeia e, antes que ele pudesse sair do porto, seus aprendizes lá estavam para saudá-lo. Enquanto cumprimentava seus aprendizes, dizendo-lhes que tinha muitas histórias para contar, avistou outro rosto bem conhecido: de sua amiga, a Sacerdotisa. Os dois se entreolharam e era como se ela soubesse tudo o que havia passado a ele. Abraçaram-se, silenciosa e lentamente, e saíram caminhando em direção ao Templo, afinal, uma longa conversa estava por vir.

Passado um tempo, era novamente uma calma manhã na aldeia. No porto, a calmaria era novamente quebrada, não mais pela chegada de um barco estranho, mas pela saída deste barco, já

não tão estranho. O Pescador capitaneava o barco, mas já não era o único tripulante: alguns de seus aprendizes lá estavam, não apenas para aprender a pescar ou ainda a navegar, mas para buscarem também por suas jornadas, sem saber o que iriam encontrar. O capitão também não tinha muita clareza dos percursos a seguir, mas sabia que alguns percursos seriam traçados junto aos aprendizes, outros não, pois só poderiam ser traçados por eles mesmos, ou por ele mesmo. Percursos que se fariam ao navegar.



3.2 NARRATIVA DO PROFESSOR: A TRAMA

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

*E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

Tecendo a manhã, de João Cabral de Melo Neto

3.2.1 O LEITOR

Acredito já ter dito isto algumas vezes no decorrer deste trabalho, sobre o quanto reler os relatos dos estudantes – não apenas no sentido de ler novamente, mas de fazer uma releitura – abriu perspectivas totalmente diferentes em relação aos próprios relatos e, especialmente, em relação a pesquisa, que foi recorrentemente se transformando até sua consumação. Esta pode ser justamente a maior fragilidade desta tese do ponto de vista da linearidade que se espera de uma maneira geral em um trabalho acadêmico, porém, acredito que pode ser ao mesmo tempo o principal elemento na coerência entre forma e conteúdo em relação ao seu principal objeto de pesquisa: *a educação desde e para a experiência*.



Ao mesmo tempo, isto me remete novamente a Paulo Freire em suas *Considerações em torno do ato de estudar*¹⁶⁶. O autor diz que “estudar é uma forma de uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever – tarefa de sujeito e não de objeto”¹⁶⁷ e ainda finaliza seu texto dizendo justamente que “estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las”¹⁶⁸. É neste sentido de recriação que menciono a releitura dos relatos dos estudantes.

Larrosa, presença mais que marcante nesta tese, elabora parte significativa de suas reflexões acerca da experiência em sua relação com a literatura, com especial destaque para leitura enquanto experiência. Numa destas abordagens, ele nos traz um pensamento de Steiner: “Quem já leu a *Metamorfose* de Kafka e pode olhar-se impávido no espelho, é capaz tecnicamente de ler a letra impressa, porém é um analfabeto no único sentido que conta”¹⁶⁹.

Larrosa faz todo um desenvolvimento a partir deste pensamento e, em sua poética, vai criando todo um jogo de palavras que, não encontro outra solução senão trazer ao menos um parágrafo na íntegra aqui:

Quando leio Kafka (ou qualquer outro), o importante, desde o ponto de vista da experiência, não é nem o que Kafka pensa, nem o que eu possa pensar sobre Kafka, mas o modo como, em relação com os pensamentos de Kafka, posso formar ou transformar meus próprios pensamentos. O importante, desde o ponto de vista da experiência, é como a leitura de Kafka (ou de qualquer outro) pode ajudar-me a pensar o que ainda não sei pensar, ou o que ainda não posso pensar, ou o que ainda não quero pensar. O importante, desde o ponto de vista da experiência, é que a leitura de Kafka (ou de qualquer outro) pode ajudar-me a formar ou a transformar meu próprio pensamento, a pensar por mim mesmo, em primeira pessoa, com minhas próprias ideias¹⁷⁰.

Nas primeiras leituras que fiz dos relatos dos estudantes, na ânsia de analisar e já estabelecer relações teóricas, não me permiti diferentes possibilidades de leitura e, especialmente, não me permiti leituras “desde o ponto de vista da experiência”. Ainda que lesse e identificasse questões, já buscava imprimir conexões com os temas e autores já escolhidos para a pesquisa. Temas e autores não foram abandonados, mas novas leituras, agora ao menos se buscando como “desde o ponto de vista da experiência”, de fato me ajudaram a formar e a transformar minhas próprias ideias. E, conseqüentemente, toda esta pesquisa. Por fim, relatos e fragmentos destes antes desconsiderados passaram a ser protagonistas no contínuo (re)desenhar deste trabalho, e relatos e fragmentos destes antes considerados fundamentais – embora ainda sejam considerados de grande riqueza – acabaram de fora do desenho final da tese.

Um destes casos é o do relato da estudante Fernanda Diniz¹⁷¹, que diz: “A partir do momento em que optei por estudar a licenciatura em Artes Visuais tive outra percepção sobre a arte”.

166 FREIRE, 2011a.

167 Ibid., p. 11.

168 Ibid., p. 14.

169 STEINER, 1994, p. 26. Apud LARROSA, 2011, p. 09.

170 LARROSA, 2011, p. 11.

171 Fernanda Diniz Moreira foi estudante do curso de Artes Visuais (Licenciatura) no Centro Universitário Estácio Radial de São Paulo e relatou uma experiência ocorrida na disciplina *Didática*, em 2012.

Este fragmento do relato diz respeito ao fato desta estudante ter cursado um bacharelado em artes visuais, em outra instituição, antes de ingressar na licenciatura. A colocação dela me remete à outra, feita por Maria Christina de Souza Rizzi, quando diz que “arte-educação é epistemologia da Arte, pois, as questões relacionadas ao ensino/aprendizagem em artes são questões que se inserem na reflexão mais ampla a respeito da construção do conhecimento do conhecimento”¹⁷², tais como: “Como conhecemos Arte? Como sabemos que conhecemos Arte? Como podemos possibilitar que todos conheçam Arte?”¹⁷³.

E isto, por sua vez, me remeteu a um trabalho que tive o privilégio de desenvolver junto a Rejane Coutinho e outros colegas do *Arteducação Produções*¹⁷⁴ na formação de educadores das *Fábricas de Cultura*¹⁷⁵ na cidade de São Paulo, um dos pontos centrais foi a questão de o quanto nós educadores podemos e devemos pensar acerca de como ensinamos ao refletirmos sobre como aprendemos, tanto em relação ao passado como ao presente. Fernanda, por exemplo, já trazia muitos conhecimentos sobre arte, teóricos inclusive, de sua formação anterior, mas ao estudar e refletir sobre como se aprende e como se ensina arte, pode mudar sua visão sobre a própria arte.

A questão sobre “como podemos possibilitar que todos conheçam Arte?” dá a deixa para a continuidade do relato de Fernanda, onde ela menciona ter tido o privilégio de ter conhecido “alguns trabalhos de Paulo Freire, suas batalhas e conquistas por um ensino onde possa atender a todos e ao mesmo tempo particularmente, sempre respeitando o modo de viver e de enxergar a vida de cada um”. Fernanda também menciona que “momentos de descontração e bate papo para trocar ideias e o modo de pensar particular, sem desrespeitar a opinião do próximo, foi uma das experiências vividas por mim em sala de aula” e ainda acrescenta que “é importante tanto professor quanto aluno saber falar, mas também ouvir, sempre respeitando um ao outro”. Contextualizando, ela está se referindo aos estudos realizados nas disciplinas de *Didática* e *Política Educacional*, onde a presença de ideias de Paulo Freire é conteúdo certo, potencializada pela minha identificação ideológica com o filósofo da educação.

O debate sobre a relação entre a individualidade e a coletividade é histórico no embate político entre a direita e a esquerda e assim continua, com especial destaque no cenário político brasileiro pós-manifestações de junho de 2013. Infelizmente, o debate, que me parece cada vez mais presente nas redes sociais – no dito mundo virtual – também me parece cada vez mais simplista e reducionista e não sei se contribui para a construção de uma cultura política mais efetiva no Brasil. E esta decididamente não é uma discussão desta tese. No entanto, isto retoma a questão da importância de pensar

172 RIZZI, Maria Christina de Souza. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA, Ana Mae. (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 63.

173 Ibid., p. 63..

174 O *Arteducação Produções* é um coletivo de artistas e educadores que desenvolve projetos de arte/educação em instituições culturais, entre outros, do qual sou integrante desde o ano de sua formação, em 2001.

175 *Fábricas de Cultura* é um projeto do Governo do Estado São Paulo em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e se constitui por centros voltados à formação artística em variadas linguagens, em regiões da cidade de São Paulo consideradas de maior vulnerabilidade social.



sobre uma *educação desde e para a experiência*, onde se pressupõe o aspecto inevitavelmente individual da experiência, mas dentro de um necessário aspecto coletivo da educação, que pode estar associada mais diretamente ao pensamento de Paulo Freire e/ou outras tendências pedagógicas.

3.2.2 A BALANÇA

Das falas que pude colher pessoalmente de Imanol Aguirre¹⁷⁶, trouxe algumas no ato anterior, acerca da necessidade de uma *educação desde e para a experiência*, sobre as quais dei maior ênfase naquele momento sobre a importância desta perspectiva de formação para os indivíduos, no caso os estudantes, mediante as aparentes necessidades do contexto contemporâneo, não apenas no Brasil ou Espanha, mas de uma forma mais global. No entanto, as mesmas falas de Aguirre já apontavam para um aspecto fundamentalmente coletivo, quando ele diz que “*educar desde e para a experiência* permite formar indivíduos com uma bagagem e um nível de competências pessoais, na interação com o mundo e os demais sujeitos que pode ser muito importante”¹⁷⁷. Ele ainda enfatiza que “o que está fazendo é adquirir as competências para interatuar com outros sujeitos, e neste interatuar com os outros sujeitos, se vai abordando e enfrentando as situações que se vão apresentando diante do caminho”¹⁷⁸.

Ou seja, apesar do aspecto inerentemente individual da experiência, ao se pensar sobre uma perspectiva educacional que tenha esta como princípio fundamental, Aguirre aponta que o enfrentamento das situações – que fazem parte do percurso de *uma* experiência – se dá necessariamente na inter-relação entre os sujeitos, ou usando seu termo, na interatuação entre os sujeitos. Neste sentido, formar desde e para a experiência seria fundamentalmente formar indivíduos/sujeitos capazes de interagir/interatuar junto a outros indivíduos/sujeitos, numa perspectiva genuinamente coletiva, de uma vida, de fato, em comunidade, o que é absolutamente desejável – ou seria indispensável? – para uma vida, de fato, em sociedade.

Paulo Freire diz que “ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica”¹⁷⁹ e que não lhe interessa uma educação neutra e, neste caso, embora isto esteja bem claro por suas próprias palavras, é preciso reconhecer o caráter ideologicamente progressista da fala de Aguirre. Caráter este do qual eu concordo e compartilho, de que uma *educação desde e para a experiência* deve ser voltada à coletividade, valorizando as individualidades dos sujeitos envolvidos. Os leitores notaram que há muitos pontos de encontro destas ideias com a leitura feita pela estudante Fernanda sobre o pensamento de Paulo Freire?

176 AGUIRRE, 2013.
177 Ibidem.
178 Ibidem.
179 FREIRE, 2011b, p. 122.



O que pretendo relativizar aqui é que alguns destes aspectos de uma *educação desde e para a experiência*, sobretudo em relação à experiência estética em si, podem ser interpretados por outras óticas, inclusive numa perspectiva do individualismo e de meritocracia. Aliás, talvez por isto, eu tenha recebido de alguns colegas, supostamente de ideologia de esquerda e supostamente pesquisadores, uma atitude de desdém em relação ao uso teórico de John Dewey, muito associado ao pragmatismo, que por sua vez, é muito associado ao individualismo. Mas isto é apenas um comentário.

Na verdade, me parece que uma *educação desde e para a experiência* pode ser pensada e /ou desenvolvida a partir de diferentes ideologias. Assim como a arte e a estética, entendo que a experiência – estética – não é em si boa ou má, bela ou feia – ou qualquer outra dicotomia – e pode estar associada a diferentes contextos e servir a distintos propósitos. Logo, ao pensar uma *educação desde e para a experiência*, há um elemento que acredito ser fundamental e que nos remete novamente a Paulo Freire: “Ensinar exige ética e estética”¹⁸⁰.

Isto me remete a uma referência cinematográfica, no caso o filme alemão *A onda (Die Welle)*¹⁸¹, de 2008, onde um professor assume um curso eletivo para uma turma adolescentes – correspondente ao nosso ensino médio – e tem como tema central o conceito de autocracia, ou seja, um governo baseado nas convicções de uma só pessoa. O professor, que releva na juventude ter participado de movimentos estudantis, tinha interesse pelo curso com tema de anarquia, mas é obrigado a assumir o de autocracia.

O filme, que é baseado em fatos reais, ocorridos nos Estados Unidos em 1967 e que já tinha uma adaptação cinematográfica norte-americana de 1981, faz uma abordagem muito interessante ao trazer a situação para a Alemanha contemporânea, ainda em um inevitável diálogo com o fantasma do nazismo. Mas o elemento fundamental que impulsiona a narrativa do filme vem a partir de, ao iniciar o curso e inevitavelmente cair numa discussão sobre o nazismo, o professor é provocado por um dos estudantes com uma afirmação de que seria impossível o holocausto na Alemanha da atualidade. Instigado pela afirmação, o professor resolve mudar totalmente a metodologia do curso e propõe uma vivência prática do grupo em torno da autocracia. A proposta gera um enorme envolvimento da grande maioria dos estudantes e que, sem o conhecimento do professor, começam a desenvolver ações externas ao curso influenciadas pela vivência, em tamanha intensidade, que acaba por gerar desdobramentos catastróficos a todos os envolvidos.

E o que isto tem a ver com o assunto aqui? Bem, nesta situação ficcional do filme – que até poderia ser real – as vivências proposta pelo professor e levadas a cabo pelos estudantes ganham um caráter estético e convertem o curso de aula para um processo de vida, ao menos momentaneamente, gerando identificação e envolvimento do grupo. Neste sentido, o professor é absoluta-

180 FREIRE, 2011b p. 34.
181 A ONDA. Direção: Dennis Gansel. Produção: Christian Becker. Roteiro: Dennis Gansel. Interpretes: Jürgen Vogel, Frederick Lau. Constantin Film Protuktion GmbH, Paramount Pictures do Brasil, 2008. 1 DVD (106 min.), son., color.



mente feliz em sua metodologia, recebendo inclusive elogios de pais e da direção, dada a mudança de comportamento de alguns estudantes. Aproveito e pergunto aos leitores: que professor não tem o desejo de envolver todos os estudantes plenamente em suas propostas?

A abordagem do filme dá entender que o professor se sente orgulhoso do trabalho em curso e, numa atitude que pode ser entendida como de vaidade, não se dá conta dos acontecimentos externos ao curso, mesmo sendo alertado claramente por uma das estudantes. Esta questão da vaidade é, obviamente, uma interpretação, não apenas minha, mas de vários estudantes que puderam assistir ao filme, inclusive em disciplinas lecionadas por mim, mas o que importa de fato é que, por algum motivo, o professor não consegue dimensionar os desdobramentos de seu trabalho e tomar uma atitude antes das piores consequências.

Esta questão me remete ao compromisso ético do professor e numa educação que se busca estética, a ética entra como o necessário elemento regulador do processo. Entendo não haver limites para a dimensão estética, que pode muitas vezes entrar numa – necessária – tensão com a dimensão ética.

Recordo-me de algumas discussões com estudantes e colegas sobre o trabalho de um artista costa-riquenho, Guillermo “Habacuc” Vargaz, em 2008. Houve uma grande polêmica na época por conta de um trabalho do artista que, na verdade, foi feito em 2007 na Galeria Códice, em Manágua, na Nicarágua, intitulado *Exposición nº 1*, onde ele supostamente deixou “um cão de rua morrer de fome, à vista do público, o que causou revolta e protestos entre ativistas da causa animal”¹⁸². A obra seria “inspirada na morte de um imigrante nicaraguense, Natividad Canda Mayrena, de 24 anos, devorado (...) por dois cães rottweilers de uma oficina de Cartago, cidade da Costa Rica”¹⁸³, sendo que “esse ocorrido foi filmado por câmeras de TV, e policiais que estavam no local disseram que não poderiam intervir atirando contra os cães porque a vítima seria atingida”¹⁸⁴. Na obra, o cão ganhou o nome de Natividad.

O artista afirmou na ocasião, de forma dúbia, que “Natividad morreu, os meio foram cúmplices”¹⁸⁵, sem especificar se falava do imigrante ou do cão. Segundo a imprensa, a diretora da galeria disse que o animal por fim fugiu, além de que também foi cogitada a possibilidade de se tratar de uma fraude. O que de fato aconteceu, se é que aconteceu, não é foco de análise aqui, mas a repercussão da obra sim, como, por exemplo, um artigo escrito pela jornalista Rosa Monteiro para o jornal espanhol *El País*, onde dizia que o trabalho, que ela chamou de “repugnante”, reabria “as questões dos limites da arte, ou, como sob a desculpa do feito artístico, se podem cometer todo tipo de abuso que em realidade somente busca chamar atenção [...]”¹⁸⁶.

182 SUZUKI, Shin Oliva. Artista não revela se deixou cão morrer de fome em instalação. *G1*. São Paulo, Seção Pop&Arte/Artes Visuais, 23 abril de 2008. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/PopArte/0,,MUL421044-7084,00-ARTISTA+NAO+REVELA+SE+DEIXOU+CAO+MORRER+DE+FO-ME+EM+INSTALACAO.html>>. Acesso em: 28 jun. 2015.

183 Ibidem.

184 Ibidem.

185 Ibidem.

186 Ibidem.

Surpreendi-me ao encontrar uma opinião da própria Ana Mae Barbosa sobre o assunto, que disse que a obra “extrapola os limites da ética no sentido de que mantém um ser vivo proposi-tadamente preso, à beira da inanição”¹⁸⁷. Ela reconhece que “o objetivo é extremamente político” e diz que não tem “nada contra a relação da arte com a política nem contra usar a arte para pro- testar politicamente, mas, em minha opinião, o artista incorreu em um erro”¹⁸⁸. Sobre a hipótese de o trabalho ser uma farsa: “Mesmo se tudo isso for uma farsa, pode ser extremamente perigoso. Uma farsa vai induzir a uma interpretação [da obra] farsante. É um tipo de provocação que passa dos limites da educação humanística”¹⁸⁹. A artista, professora e pesquisadora Diana Domingues, importante referência no Brasil em arte contemporânea e tecnologia, também opinou sobre o caso, dizendo que “em qualquer campo da atividade humana deve haver respeito à ética” e que “a própria arte cobra esse respeito”¹⁹⁰.

Apesar de ser pessoalmente contra este tipo de trabalho – que supostamente envolva o sa- crifício de um animal – acabei por fazer toda esta contextualização, mas o que realmente pretendo levantar aqui é que, embora discutível, além do explícito valor político, o valor estético desta obra me parece evidente, o que aponta que não há um limite para a dimensão estética, seja numa obra de arte, seja num artefato da cultura visual, mas há um limite ético. Neste sentido, entendo que a ética regula a estética, sendo que este limite obviamente não é claro e definido – e acredito que não deva ser – mas é necessariamente objeto de reflexão e de discussão. Entendo que isto ganha uma proporção ainda maior ao se pensar em um contexto educacional.

Em relação à experiência, acredito que vale o mesmo raciocínio, pois vivências que es- barram ou ultrapassam os limites da ética podem se constituir perfeitamente como experiências genuinamente estéticas e singulares. Enquanto educadores, não temos como ter controle sobre as experiências dos estudantes – e nem devemos ter – mas sou partidário que, na condição de “educa- dores e educandos não podemos, na verdade, escapar à rigorosidade ética”¹⁹¹, como diz Paulo Frei- re, e vejo neste princípio um dos alicerces de uma *educação desde e para e experiência*. Mas como alerta o próprio Paulo Freire, “é preciso deixar claro que a ética que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro”¹⁹².

Paulo Freire fala em “ética universal do ser humano”¹⁹³ e me pareceu difícil sintetizar em uma definição o que seja isto para o autor, já que ele desenvolve esta ideia no conjunto de sua obra.

187 SUZUKI, Shin Oliva. Artista não revela se deixou cão morrer de fome em instalação. *G1*. São Paulo, Seção Pop&Arte/Artes Visuais, 23 abril de 2008. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/PopArte/0,,MUL421044-7084,00-ARTISTA+NAO+REVELA+SE+DEIXOU+CAO+MORRER+DE+FO-ME+EM+INSTALACAO.html>>. Acesso em: 28 jun. 2015.

188 Ibidem.

189 SUZUKI, 2008.

190 Ibidem.

191 FREIRE, 2011b, p. 17.

192 Ibd., p. 17.

193 Ibd., p. 16.

Paulo Freire menciona que esta ética seria aquela que condena o cinismo do discurso fatalista da ética menor do mercado, “que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, afirmar que alguém falou A sabendo que foi dito B”¹⁹⁴ e que condena “falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de falar mal”¹⁹⁵. A ética de que ele fala “é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo”¹⁹⁶. A ética de que ele fala “é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe”¹⁹⁷. Paulo Freire diz que “é por esta ética inseparável da prática, jovens ou com adultos, que devemos lutar”¹⁹⁸ e que “a melhor maneira de por ela lutar é vive-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles”¹⁹⁹.

Apenas mencionando a *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*²⁰⁰, Paulo Freire retoma em vários momentos a sua ideia de “ética universal do ser humano”, mas Ronize Nunes parece conseguir fazer uma síntese dos principais aspectos do conceito ao dizer que o autor:

(...) apresenta os fundamentos de uma proposta pedagógica fundada na ética universal do ser humano, entendida como absolutamente indispensável à convivência humana, centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade pessoal, bem como na necessária eticidade da prática educativa pautada na “autonomia do ser dos educandos”, a liberdade ou independência moral e intelectual, que caracteriza uma nova concepção de educação no desenvolvimento de saberes, virtudes ou qualidades necessárias à uma prática educativa especificamente humana, democrática, crítica e progressista.²⁰¹

Enfim, entendo que a “ética universal do ser humano” pregada por Paulo Freire de fato se propõe à busca de um bem comum, ou melhor, da busca de mais justiça social especialmente os “condenados da Terra”, os excluídos. Esta sabidamente não é a única abordagem possível acerca da ética, sobretudo como conceito filosófico, mas é a que interessa na conexão que proponho entre ética e *educação desde e para a experiência*, onde identifico claramente um ponto de encontro entre as ideias de Imanol Aguirre e Paulo Freire.

E, como também já dito no II ato, Aguirre entende que o trabalho com as artes ou com a cultura visual tem especial potencial para esta educação que pretende formar indivíduos/

194 FREIRE, 2011b, p. 17.

195 Ibdi., p. 17.

196 Ibdi., p. 17.

197 Ibdi., p. 18.

198 Ibdi., p. 18.

199 Ibdi., p. 18.

200 Ibidem.

201 NUNES, Ronise. A ética universal do ser humano: possibilidades às relações educativas. *Revista educação e fronteiras on-line*. Dourados/MS, v.3, n.7, p.140-143, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/2779/pdf_161>. Acesso em: 16 jul. 2015.



sujeitos capazes de interagir/interatuar junto a outros indivíduos/sujeitos, “porque as artes, (...) são condensados de experiência humana, servem para nos treinar nisto, por isto me parece importante a educação artística”²⁰². Antes de chegarmos a um entendimento do que, afinal, pode ser entendida uma *educação desde e para a experiência*, precisamos entender melhor o que Aguirre chama de “condensados de experiência humana”.

3.2.3 A AMÁLGAMA

Aguirre diz que “é preciso despojar a arte e suas obras da dimensão transcendental, na qual a tradição moderna a colocou – o que Dewey (1934) qualifica como ‘a concepção museológica da arte’ ou a ‘esotérica ideia das belas artes’”²⁰³. No lugar de um tradicional discurso acadêmico, como o historicista, por exemplo, que aborda as manifestações artísticas como “obras”, com significados determinados, Aguirre acredita que “é mais adequado conceber os produtos artísticos como relatos abertos à pesquisa criativa”²⁰⁴ e propõe uma aproximação com a obra de arte “não como um texto cifrado, que poderemos chegar a desvendar, mas como um condensado de experiência gerador de uma infinidade de interpretações”²⁰⁵, tendo em vista que “a essência e o valor da arte não estão nos artefatos em si, mas na atividade experienciada, através da qual foram criados e são percebidos ou utilizados”²⁰⁶.

Embora até seja possível fazer uma interpretação do que Aguirre quer dizer com “condensado de experiência” apenas por este fragmento, não há no texto um maior detalhamento desta ideia em especial. Tendo em vista o termo ser usado pelo autor não apenas neste texto²⁰⁷, isto me chamou a atenção, não apenas pelo fato de estar diretamente ligado com a ideia de experiência, mas por também parecer um termo cunhado pelo próprio Aguirre, já que ao pesquisar, não consegui localizar outras referências a este termo em específico.

Quando perguntei pessoalmente para Aguirre, primeiramente sobre o que ele entendia por *educação desde e para a experiência*, ele inicia a resposta já conectando ao termo – condensado de experiência – dizendo que “entendo que as obras de arte, e quando digo obras de arte me refiro aos artefatos e fenômenos visuais, culturais em geral, (...) são condensados de experiência humana (...)”²⁰⁸, para “onde confluem questões que tem a ver com o político, o social, o econômico, o psi-

202 AGUIRRE, 2013.

203 AGUIRRE, 2009, p. 162.

204 Ibdi., p. 162.

205 Ibdi., p. 162.

206 Ibdi., p. 162.

207 AGUIRRE. Imanol. Hacia una nueva narrativa sobre los usos del arte en la escuela infantil. *Instrumento – Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*. Juiz de Fora, v. 14, n. 2, p. 161 – 173, 2012. Disponível em <<http://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/view/1932>>. Acesso em: 18 jul. 2015.

208 AGUIRRE, 2013.



cológico, com o afetivo, emotivo, ideológico ...”²⁰⁹ e “são artefatos que condensam tudo isto, que dão forma a tudo isto, são condensados de experiência humana”²¹⁰.

Mas quando o questionei especificamente sobre o termo, inclusive lhe dizendo que o termo, ao que parecia, tinha sido criado por ele, Aguirre disse ter usado o mesmo “porque me parecia que é a metáfora que melhor explica” e que “quando se trata de explicar algo, você tem que recorrer à metáfora, em muitas ocasiões”. Em relação ao “termo ‘condensado’, me parecia que explicava ... não sei se o termo é meu exatamente, talvez o termo ‘condensado’ pode ser, mas pode haver termos similares (...)”, ponderou sobre a possível autoria.

Até então, a ideia de condensado me remetia simplesmente a uma ideia mais óbvia de acúmulo, mas Aguirre revelou que era mais que isto. “O termo condensado me parecia potente a partir da perspectiva que nos permite imaginar que uma coisa é muito complexa, feita de muitos elementos distintos, se destilava em uma gota, neste condensado, que reúne tudo isto”. Apenas a partir desta colocação de Aguirre pude entender então que a metáfora fazia uso de imagens que remetiam às ciências naturais, mais especificamente à física, trazendo uma ideia não mais de simples acúmulo ou mesmo compressão, mas de transformação. A rigor, na física, a condensação²¹¹ é a passagem do estado gasoso para líquido – como acontece com a chuva – e a destilação (simples)²¹² é a separação de uma mistura homogênea de sólido e líquido. No entanto, para efeito desta metáfora, entendo que há uma combinação e uma reação de diferentes elementos, que se transformam e se condensam em um novo elemento – este condensado – que já é outra coisa, mas reúne em si todos os elementos que o constituem e participam deste reação/transformação, no caso, a experiência. Por isto, “condensados de experiência”, mais especificamente, “humana”.

Espero que físicos, químicos, pesquisadores das ditas “ciências duras” em geral ou mesmo pessoas que tenham alguma dificuldade em aceitar este tipo de metáfora sejam compreensivos e entendam a licença poética aqui utilizada, primeiramente pelo próprio Aguirre, e que eu também adoto e busco explorar um pouco mais. Esta conexão com elementos das ciências naturais obviamente não é nenhuma novidade e me remete à apropriação que os filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari fizeram do conceito de rizoma²¹³, originário da botânica, que por sua vez é novamente relido no contexto do ensino de arte, no Brasil, pelas arte/educadoras e pesquisadoras Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque²¹⁴, entre outros. No entanto, me parece que esta associação com este tipo

209 AGUIRRE, 2013.
210 Ibidem.
211 AUGUSTO, Nathan. Vaporização e condensação. *Brasil Escola*. Seção Física, s/d. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/fisica/vaporizacao-condensacao.htm>>. Acesso em: 03 jul. 2015.
212 MARTINS, Lucas. Destilação simples. *InfoEscola*. Seção Química, s/d. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/quimica/destilacao-simples/>>. Acesso em: 03 jul. 2015.
213 DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995-1997.
214 MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. Uma pequenina pesquisação para adentrar com outros olhos nos conteúdos do ensino de arte. In: *Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais*, 16., set. 2007, Florianópolis. Anais do evento. Florianópolis: UDESC, 2007. p. 1023-1033. Disponível em: <<http://anpap.org.br/anais/2007/2007/artigos/104.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2015.



de raiz – o rizoma – com uma abordagem diferenciada da organização do conhecimento humano é bem mais clara e direta.

Ainda margeando as ciências naturais, Aguirre, ao falar sobre o condensado de experiência, também menciona que uma metáfora possível e que o agrada especialmente é a do catalisador, como “este elemento que faz com que confluam, que se ponham em evidência estes aspectos”, no caso, os mesmos aspectos do condensado de experiência. Isto me levou a uma reflexão do que poderia ser o catalisador dentre todos estes elementos que se condensam na reação/transformação da experiência, o que me levou novamente ao – já tão mencionado neste trabalho – par ideias/emoções, sendo estes justamente os elementos que qualificam uma experiência como estética. Nesta abordagem, apenas a combinação destes dois elementos, junto aos demais, permite que ocorra a reação/transformação de todos os elementos que se condensam em experiência estética, ou seja, sem a presença destes dois elementos integrados não há o catalisador que possibilita a experiência.

Outras interpretações do que poderia vir a ser este catalisador seriam possíveis, como o aspecto da consciência de todo o processo da experiência, no decorrer desta, e também interferindo no processo desta, como um elemento fundamental sem o qual a reação/transformação da experiência também não ocorreria. No entanto, não descartando a questão da consciência, prefiro adotar aqui a imagem da combinação ideias/emoções como catalisador da experiência, que acredito melhor vir ao encontro das metáforas e abordagens deste trabalho como um todo.

Contudo, todas estas metáforas laboratoriais podem levar a uma – problemática – relação entre experiência e experimento, sendo que é justamente um ponto comum entre os pensamentos de Dewey e Larrosa que experiência é algo muito distinto de experimento, além do próprio Aguirre que diz claramente que “quando falo de experiência, não falo de experimentos”²¹⁵. Mas vale a pena lembrar uma colocação feita por Larrosa, que diz que “uma experiência não é um experimento, é outra coisa, não um experimento no sentido das ciências experimentais, e sim um experimento no sentido das artes experimentais”²¹⁶, o que remete a Aguirre, que coloca as artes, os artefatos da cultura visual e os fenômenos culturais em geral como condensados de experiência humana, se entendidos como “relatos abertos à pesquisa criativa”.

Seguindo em minha conversa com Aguirre, sobre o condensado de experiências, ele diz que “o próprio termo condensado – não havia pensado isto nunca, você que me impulsionou – etimologicamente está composto de duas partes”²¹⁷, sendo “a primeira, que é ‘con’, que tem a ver com esta sensação de conjunto, de multiplicidade, que está junto das palavras; e a segunda parte ‘denso’”, logo, “condensar, é fazer densa esta multiplicidade”²¹⁸. Embora aqui ele pareça retomar a ideia de acúmulo, aglutinação, enfim, de adensamento, entendo que isto não anula a ideia de reação/

215 AGUIRRE, 2013.
216 LARROSA, 2007.
217 AGUIRRE, 2013.
218 Ibidem.



transformação que venho abordando até aqui. Minha insistência nesta imagem se dá pela conexão direta que vejo com a ideia de Larrosa que, como já foi mencionado em vários outros momentos neste trabalho, fala do inerente aspecto de transformação, sem o qual não há experiência.

Aguirre segue em sua reflexão: “então estou dizendo e estou pensando, seguramente é um termo que deve muito, em meu imaginário, a um termo utilizado por Clifford Geertz (...) que é a descrição densa”²¹⁹. Ao puxar pela memória, Aguirre contextualiza “que é uma interpretação das culturas, fala dos feitos culturais como descrições densas”²²⁰ e, de fato, corresponde de uma maneira sintética ao conceito a partir das ideias de Geertz, tendo em vista que “a descrição densa caracteriza-se na forma como um antropólogo deve descrever seus estudos”²²¹, onde o mesmo “deve descrever seu objeto de estudo em suas mais diversas particularidades, levando em conta todos os pequenos fatos que cercam sua vida social”²²², no caso, “não bem os fatos em si, mas a ação social destes fatos”²²³ e “não se busca leis gerais, mas sim significados/significações”²²⁴. Esta perspectiva “demonstra que não podemos generalizar ou interpretar ‘pela superfície’, devemos buscar os significados de que precisamos dentro de determinada cultura, levando em conta todas as suas características”²²⁵. Por fim, “quanto mais densa é a descrição, mais meios o antropólogo possui para legitimar suas teorias”²²⁶.

E, de fato, Aguirre segue em uma reflexão que parte destes princípios, relacionando sua ideia de condensado com a da descrição densa, reflexão esta que acredito ser necessário colocar aqui de forma mais integral e – por que não dizer – densa:

O que tem a ver com descrição densa, que justamente catalisa, condensa todos estes aspectos – sociais, morais, ideológicos, estéticos, ... – e quando tentamos descrever – o antropólogo é descritor, um redator, um inventor – e quando tenta descrever, como todos estão relacionados entre si, a descrição densa é a maneira de expressar que aquilo não é fácil de delimitar, de separar, de descrever, não é fácil de fazer porque, afinal (...) quando temos o emaranhado, estamos nesta descrição densa (...) que tudo está junto a tudo e onde parecia que havia somente uma coisa, resulta que todo um condensado está todo aí, como apertado, junto, pois creio que traduz muito bem o imaginário esta metáfora, que traduz muito bem a ideia do que se passa a uma obra de arte, que se passa ao artefato estético, a uma situação própria de um fenômeno cultural, que não significa que seja uma obra de arte como a história da arte havia feito, através do formal, do semiótico, do iconográfico... não, aí está tudo condensado, está a experiência do artista, estão suas frustrações, estão suas necessidades econômicas, está o mercado,... como chamamos a isto? (...) Está tudo como condensado, porque realmente responde muito bem a esta descrição densa.²²⁷

219 AGUIRRE, 2013.
220 Ibidem.
221 BORDIN, Francine B. Algumas Considerações sobre a Descrição Densa e o Trabalho Etnográfico e Antropológico. *P@rtes*. São Paulo, Maio de 2013. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/2013/05/11/algumas-consideracoes-sobre-a-descricao-densa-e-o-trabalho-etnografico-e-antropologico/#.VZR3KfViko>>. Acesso em: 01 jul. 2015.
222 Ibidem.
223 Ibidem.
224 Ibidem.
225 Ibidem.
226 Ibidem.
227 Ibidem.



Entendo que Aguirre faz uma sintética e interessante abordagem em torno da descrição densa, como matriz desta ideia de condensado de experiência, pensando em relação à obra de arte, ao artefato da cultura visual ou ainda a qualquer fenômeno cultural. Isto me levou a uma reflexão que, em diversos momentos neste trabalho, esbarrei em questões referentes à interculturalidade e mesmo à interdisciplinaridade, entre outros temas, mas, por conta de minha impossibilidade de explorar todos estes – ou a maior parte destes – tópicos conjuntamente, no nível de profundidade exigido, assim como pela necessidade de um foco mais específico num trabalho desta natureza, tive que me abster da abordagem de vários elementos, mas todos eles seguem conectados e emaranhados neste grande condensado, onde fica claro que é algo realmente muito complexo fazer, tal qual a descrição densa.

Tomando então desta ideia de descrição densa apenas como um ponto de partida e adentrando mais profundamente na ideia de condensado de experiência, onde está condensada a própria ideia de experiência, uma *educação desde e para a experiência* deve, em meu entendimento, estar inevitavelmente baseada nestes princípios e, logo, é uma perspectiva educacional pautada pela complexidade, em função de existirem sempre muitos elementos em interação, num jogo igualmente complexo que compreende a individualidade e a coletividade dos sujeitos envolvidos, no caso, os estudantes. Mas, afinal, o que Imanol Aguirre entende por *educação desde e para a experiência* e quais abordagens são possíveis a partir disto?

3.2.4 O PROFESSOR

Partindo então deste pressuposto das “obras de arte, (...) artefatos e fenômenos visuais, culturais em geral” como condensados de experiência humana, sobre estes, Aguirre diz que a partir da “perspectiva da experiência humana, supõe-se relacionar-se com eles de uma maneira distinta, porque se supõe colocar em relação a minha experiência com a experiência que eles condensam”²²⁸ e, por isto, “só pode ser *desde a experiência, educar desde a experiência*”²²⁹, mas também para a *experiência*²³⁰, porque (a partir) destes artefatos, destes fenômenos, o que a educação faz é enriquecer (...) a experiência dos próprios usuários, dos próprios estudantes”²³¹. Notem que temos vários elementos neste condensado até aqui.

Primeiramente, em relação ao uso do termo “desde”, que embora até tenha o mesmo sentido literal no português, não é usualmente utilizado como no espanhol, e acredito que a expressão mais comum para o português seria “a partir de”. Em função da convivência que tive com a língua espanhola, onde se pode dizer *desde aquí puedo ver* – como “daqui”, em um sentido mais literal –

228 AGUIRRE, 2013.
229 Grifo meu.
230 Idem.
231 AGUIRRE, 2013.



ou *desde la experiencia es posible* – como “a partir de”, num sentido mais abstrato – este uso do “desde” tornou-se para mim um tanto natural e, em mais de um momento, fiz a tradução literal para o português – em relação a algumas falas de Imanol Aguirre – e depois notei que seria melhor substituir por “a partir de”. Podemos acrescentar a isto também que “a partir de” tem relação como “ponto de partida” e “desde” se relaciona com a ideia “de um lugar”, ou seja, falar/pensar desde a experiência é falar/pensar de um lugar da experiência. Mas em relação à expressão que foi o tema principal desta tese – *educação desde e para a experiência* – optei por manter o “desde” tal qual na língua espanhola, por entender que há não apenas uma força conceitual no termo – e Aguirre deixa isto muito claro em sua fala – mas vejo também uma força poética. Até poderia ter usado a expressão *educação a partir e para a experiência*, mas além de ser ainda mais longa do que a escolhida, entendo que haveria perda de valor poético e, conseqüentemente, também estético. É um raciocínio semelhante ao que fiz anteriormente sobre preferir o termo “padecer” em relação ao termo “sofrer”, em relação à experiência estética, embora não haja, a rigor, diferença nos significados.

Quando Aguirre diz que “se supõe colocar em relação a minha experiência com a experiência que eles condensam”, em relação aos artefatos/fenômenos/obras como condensados de experiência, formou-se automaticamente em meu pensamento uma conexão com os princípios pedagógicos freireanos de valorização e do necessário estabelecimento de relações com o repertório e o(s) contexto(s) dos estudantes em relação ao conhecimento a ser aprendido/ensinado. Neste sentido, isto também pode se relacionar com o pensamento de Dewey, não apenas sobre suas ideias sobre educação de uma forma mais ampla, mas em relação à experiência estética mais especificamente, lembrando que, para este autor, “a experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver”²³² e que “nas condições de resistência e conflito, os aspectos e elementos do eu e do mundo implicados nesta interação modificam a experiência com emoções e ideias, de modo que emerge a intenção consciente”²³³. Temos então uma confluência de pensamentos de diferentes autores em torno da importância do(s) contexto(s) em relação à experiência que, como bem coloca Aguirre, é sempre algo múltiplo e complexo, como um emaranhado.

No entanto, este (se) colocar em relação à própria experiência com a experiência que os artefatos/fenômenos/obras condensam também me remete às ideias de Larrosa, sobre a questão do sujeito da experiência e da experiência enquanto território. Para Larrosa, o sujeito da experiência é “algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”²³⁴. O autor enfatiza o sujeito como território, que fica com as marcas deixadas pela experiência, mas entendo que tanto sujeito como a própria experiência são territórios de passagem, que se atravessam, se transformam e se marcam mutuamente. No entanto, a experiência é finita e se encerra ao se consumir, ficando o registro desta nas marcas do atravessamento do sujeito da expe-

riência, desde que este se permita o necessário padecer deste processo – onde concordam Larrosa e Dewey – mas há um elemento ativo – onde Dewey parece ser mais enfático – deste *experienciar*.

De qualquer forma, a relação que busco estabelecer aqui é deste duplo atravessamento da experiência em relação ao encontro dos sujeitos – e suas experiências – com os artefatos/fenômenos/obras, enquanto condensados de experiências. A experiência do sujeito com o artefato/fenômeno/obra é única e singular, mas ao mesmo tempo múltipla e sujeita às possibilidades potenciais do objeto enquanto condensado de experiências, sendo que a experiência deste sujeito contribui para este condensado.

Na minha prática quase obsessiva de estabelecer relações com minhas experiências como educador, esta imagem do condensado me remeteu a um trabalho do qual tenho muito orgulho de ter participado. Em 2002, no Centro Cultural Banco do Brasil de São Paulo – CCBB-SP, ocorreu uma exposição chamada *Pop Brasil – A arte popular e o popular na arte*, da qual pude participar do projeto da ação educativa, junto ao *Arteducação Produções*. Como o nome deixa bem claro, a exposição reunia obras de arte brasileiras associadas à cultura popular com obras de arte contemporânea, também brasileiras, com influências não apenas da cultura popular, mas também da *Pop Art*.

A proposta desenvolvida pela equipe da ação educativa para os grupos agendados, sendo a maioria de grupos escolares, era a seguinte: num determinado momento da visita, o educador se sentava em círculo com o grupo em um tapete redondo e contava uma história da cultura popular brasileira; depois de contada a história, o educador ia até o centro do círculo, onde havia uma caixa de madeira, e de dentro dela retirava uma grande bola de massinha de modelar (plastilina) e dizia que aquela bola era a representação do imaginário, que reunia todas as histórias que já foram contadas; o educador retirava um pedaço de massinha para cada integrante do grupo e a ideia era que cada um modelasse algo, a partir do que foi visto na exposição, num diálogo com histórias que povoavam suas memórias; feitas as modelagens – sem nenhuma ênfase na técnica – todos falavam sobre o que fizeram e porquê; ao final, o educador pedia que todos voltassem seus pedaços de massinha para a bola, que assim como o imaginário, ficava cada vez mais “cheia”, rica de histórias.

Este era o roteiro central da visita/oficina, da qual era possível uma multiplicidade de conversas e reflexões, onde a tônica era a possibilidade das pessoas estabelecerem relações de suas vivências com a cultura popular e a exposição. Rejane Coutinho escreveu acerca desta experiência em seu texto *Estratégias de mediação e a abordagem triangular*²³⁵.

E, depois de 13 anos desta vivência, que considero uma experiência, ao refletir sobre a ideia de condensado de experiência proposta por Aguirre, a grande bola de massinha que representava o imaginário emergiu das águas da minha memória, como uma imagem muito representativa.

232 DEWEY, 2010, p. 109.

233 Ibid., p. 109.

234 LARROSA, 2002, p. 24.

235 COUTINHO, Rejane G. Estratégias de mediação e a abordagem triangular. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane G. *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: editora Unesp, 2009. p. 171-185.

Fazendo um paralelo da bola com os artefatos/fenômenos/obras, é como se os sujeitos, ao colocarem suas experiências em diálogo com estes condensados de experiências, estão também retirando destes objetos pequenos pedaços, transformando-os – e ao mesmo tempo se transformando – e devolvendo ao condensado, que se condensa cada vez mais.

E quando Aguirre diz que o que a educação pode fazer neste processo é enriquecer, me leva à reflexão de que a experiência é individual, do sujeito com o artefato/fenômeno/obra, mas que uma *educação desde e para a experiência*, além de partir “desde” a(s) experiência(s) dos sujeitos com os objetos, no duplo atravessamento de sujeito e experiência como territórios de passagem, possibilita aberturas para múltiplas experiências dos sujeitos com os objetos, evidenciando esta multiplicidade destes condensados de experiência. Um aspecto desta ampliação, que entendo como fundamental para uma *educação desde e para a experiência*, seria justamente a perspectiva coletividade, onde é possível que os sujeitos compartilhem aspectos de suas experiências – e não as experiências em si, que são individuais – contribuindo para um mútuo enriquecimento das experiências de cada um. Neste sentido, uma educação *desde a para a experiência* parte da consciência e do pressuposto que não é possível fazer a experiência do outro – no caso, do estudante – mas é possível propiciar condições e provocar o mútuo enriquecimento das experiências dos sujeitos envolvidos, coletivamente.

Esta ideia de *educação desde a para a experiência* tem muitas aproximações com a de mediação cultural. Ana Mae Barbosa diz que “o conceito de educação como mediação como mediação vem sendo construído ao longo dos séculos”²³⁶ e que “Sócrates falava da educação como parturição das ideias”, onde “podemos, por aproximação, dizer que o professor assistia, mediava o parto”²³⁷. A autora também menciona que “Rousseau, John Dewey, Vygotsky e muitos outros atribuíram à natureza, ao sujeito ou ao grupo social o encargo da aprendizagem, funcionando o professor como organizador, estimulador, questionador, aglutinador”²³⁸ e ressalta que “o professor mediador é tudo isto”²³⁹. Chamo a atenção para a atribuição “ao sujeito” do “encargo da aprendizagem” que a autora faz ao se referir a Dewey.

Mas Barbosa diz que “finalmente, Paulo Freire consagra na contemporaneidade a ideia de que ninguém aprende sozinho e ninguém ensina nada a ninguém; aprendemos uns com os outros mediatizados pelo mundo”²⁴⁰. Para a autora, “a arte tem enorme importância na mediação entre os seres humanos e o mundo, apontando um papel de destaque para a arte/educação: ser a mediação entre a arte e o público”²⁴¹.

236 BARBOSA, Ana Mae. Mediação cultural é social. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane G. *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: editora Unesp, 2009. p. 13.
237 Ibdi., p. 13.
238 Ibdi., p. 13.
239 Ibdi., p. 13.
240 BARBOSA, 2009, p. 13.
241 BARBOSA, 2009, p. 13.

O que nos leva novamente às ideias de Aguirre sobre *educação desde a para a experiência*, em grande consonância com as ideias de Paulo Freire, quando diz que esta interação com os artefatos/fenômenos/obras “não se produz para saber coisas, para obter informações, se produz para este enriquecimento pessoal, este crescimento pessoal, que é o que entendo o que é a educação”²⁴² e que, para ele, “a educação não é só aprender coisas, educar é crescer”²⁴³. Em função disto, Aguirre entende que “estes artefatos nos ajudam a crescer, são para o nosso crescimento, para o enriquecimento de nossa experiência, como seres humanos, como pessoas”²⁴⁴ e, justamente, “por isto *desde e para a experiência*”²⁴⁵.

Mas Aguirre faz questão de reiterar que “quando falo de experiência, não falo de experimentos e seguramente não falo de um conjunto de situações... ‘eu tive uma experiência’, ‘algo me passou’... não”²⁴⁶. Aguirre diz se referir a “experiência neste sentido bem mais geral, bem mais profundo e global de juntar este artefato nesta situação, neste encontro, e neste juntar, todos estes aspectos, todas estas dimensões”²⁴⁷, evidenciado sua ideia de condensado de experiência.

Ao diferenciar a experiência, singular, de qualidade estética, do simplesmente ter qualquer experiência, Aguirre diz que “eu posso ter tido uma experiência bonita, de subir numa árvore, enfim, experiência... mas não estou falando disto”²⁴⁸, mas que está falando sobre este “crescimento pessoal, onde influi esta tomada de consciência e este uso de todos os aspectos que confluem na vida da pessoa e que vão fazê-la crescer através de todos os artefatos, todas as situações com que nos encontramos”²⁴⁹, em sendo “no caso concreto de nosso âmbito de estudo, que tem a ver com as artes visuais”²⁵⁰. Apesar de especificar estar abordando a questão em relação às artes visuais, Aguirre dá a entender que está falando de alguns princípios que poderiam ser aplicados a contextos educacionais em outras áreas também, ao dizer “se eu fosse me aproximar da religião, estaria fazendo o mesmo com a religião”²⁵¹ e que poderia se pensar em aproximações com a educação física, por exemplo.

Apesar de ter optado por não seguir na relação do pensamento de Paulo Freire com o conceito de experiência estética como eixo desta pesquisa, este grande filósofo da educação permaneceu como um dos pilares fundamentais deste trabalho como um todo. Em uma das conversas, ainda mais informais, com Imanol Aguirre, o espanhol disse que, em sua visão, a perspectiva da experiência era intrínseca à pedagogia freireana. Obviamente, não se tratava de uma

242 AGUIRRE, 2013.
243 Ibidem.
244 Ibidem.
245 Ibidem.
246 Ibidem.
247 Ibidem.
248 Ibidem.
249 Ibidem.
250 Ibidem.
251 Ibidem.

afirmação rigorosamente e conceitualmente embasada, que ele poderia fazer em um texto acadêmico, mas uma reflexão a partir de seu – profundo, diga-se de passagem – conhecimento acerca de experiência estética em relação a uma visão global que ele tinha do pensamento de Paulo Freire. Mas na medida em que fui desmembrando as ideias de Aguirre sobre *educação desde e para a experiência*, confluências com a pedagogia freireana foram se desvelando e se construindo.

“Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e a seriedade”, diz Paulo Freire em sua *Pedagogia da autonomia*²⁵².

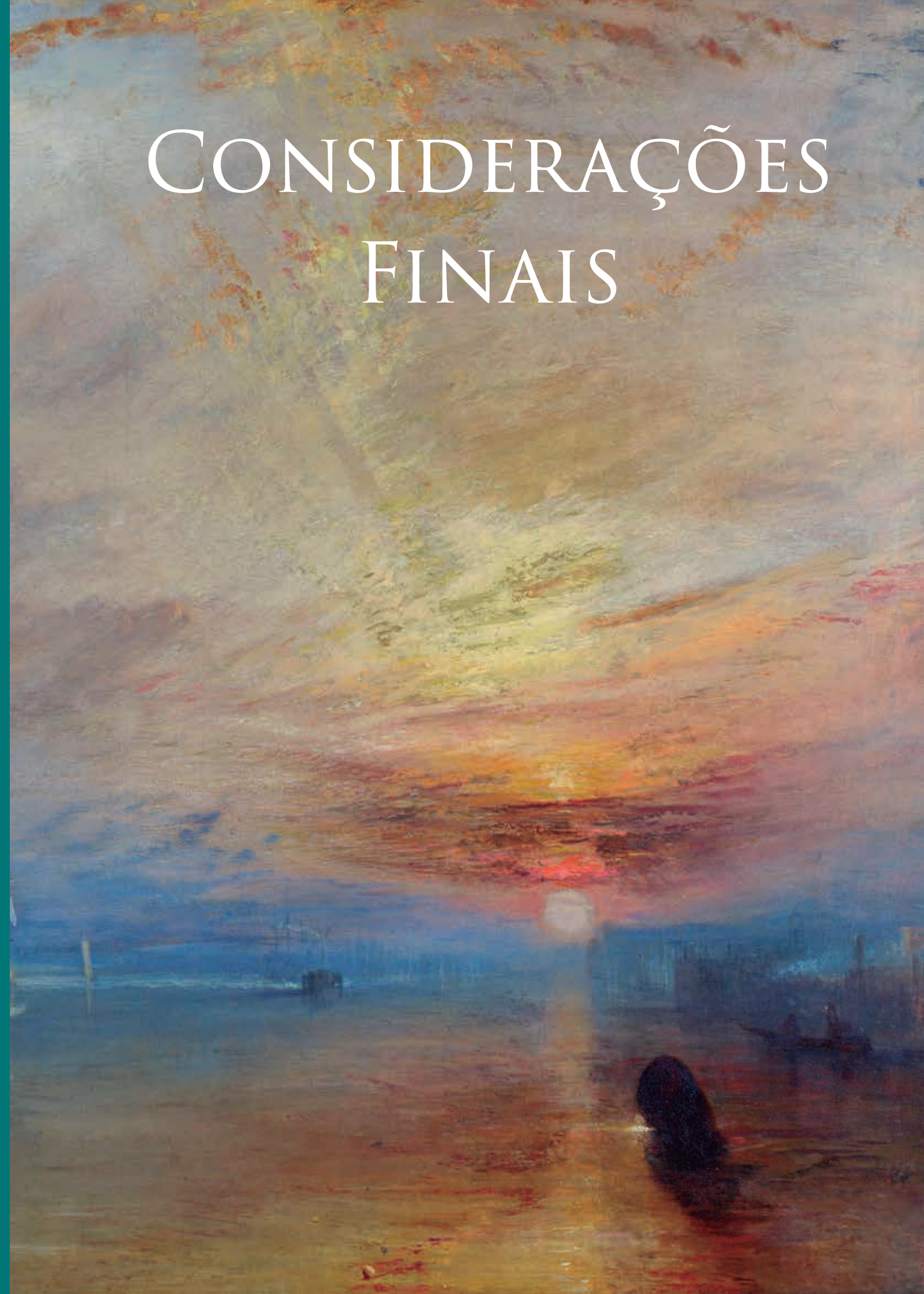
Imanol Aguirre tem toda a razão. Isto tem tudo a ver com *educação desde e para a experiência*.



252 FREIRE, 2011b, p. 26.



CONSIDERAÇÕES FINAIS



A ESTRUTURA

Como já dito no decorrer dos capítulos, a ideia de escrever a partir de relatos de estudantes se deu pela constatação de que já havia escrito algumas vezes sobre minhas experiências docentes, mas apenas a partir de meu ponto de vista. O retorno voluntário de 23 estudantes foi muito gratificante e contemplou a diversidade de instituições, cursos e contextos que lecionei entre 2006 e 2012.

O processo foi muito trabalhoso e eu tive que sistematizar rigorosamente a coleta, a documentação e a análise dos dados, para então poder escrever o texto, o que consumiu bastante tempo. Deparei-me com uma riqueza de dados que um artigo – objetivo inicial da coleta – não tinha como dar conta.

Ao analisar o material coletado na ocasião, descobri que estes dariam margem a muitas hipóteses diferentes de análises e reflexões. Como já mencionado, o vislumbre deste material como objeto de análise para a pesquisa de doutorado foi inevitável, inclusive pelo fato de se relacionar diretamente ao tema, mas implicaria uma mudança na estrutura inicialmente pensada para a tese como um todo.

Paralelo a isto, os estudos realizados durante a estadia em Pamplona impulsionaram muitas reflexões. Uma destas foi de que a escolha por uma pesquisa bibliográfica, tendo como principais referências teóricas autores ligados ao universo da filosofia, teria sido uma escolha, no mínimo, ousada demais em relação à minha formação. Anteriormente, já em meu exame de qualificação, houve o questionamento por parte da banca em relação ao diferencial esperado para uma tese de doutorado: o que minha pesquisa poderia trazer de diferente em relação ao tema da experiência, já bastante abordado?

A ideia de conectar o pensamento de Paulo Freire à perspectiva da experiência, em diálogo com Dewey e Larrosa, em relação ao ensino de arte, poderia ser este diferencial. No entanto, um complicador se fez muito claro durante o processo de estudos em Pamplona: a falta de uma formação em filosofia e, conseqüentemente, de anos de leitura na área, dificultava muito meu acesso a um nível de maior profundidade teórica em relação ao tema, especialmente em relação à vasta e complexa obra de Dewey.

Apesar de esta pesquisa ter surgido mais de um desejo de investigar estes autores do que de uma pergunta ou questionamento prévio, tomei consciência do que tem me levado à busca por seus pensamentos, chegando à conclusão que foi mais que um interesse pelas teorias em si, mas a relação destas com minha própria experiência como educador, especialmente como professor universitário em cursos de licenciatura em artes e pedagogia. No decorrer de uma década neste trabalho, acabei por desenvolver uma pesquisa teórico-prática não sistematizada, que me levou ao encontro com os pensamentos destes autores, entre outros. Esta tese, que inicialmente buscava ser



uma investigação teórica, se converteu na *consumação* – usando o termo de Dewey – desta grande experiência, no caso, como professor.

Depois de muitas tentativas – muitas inconscientes – de escrever algo que de certa forma camuflasse este fato, entendi o que sempre foi óbvio e que parece justo que seja colocado de forma clara e honesta, o que o leitor mais atento certamente já seria capaz de perceber: esta pesquisa não partiu de nenhuma hipótese e/ou problema concreto.

No entanto, a pesquisa partiu de – além de desejos – inquietações – teóricas e práticas – e vivências – que podem ser configurar como experiências, de qualidade estética, ou não – em torno de uma busca de uma *educação desde e para a experiência*. O fato desta pesquisa não ter tido de forma mais clara uma hipótese e/ou problema não quer dizer que a mesma não tenha chegado a uma (ou mais) tese(s). A questão é que a(s) tese(s) surgiu(iram) do próprio processo da pesquisa, em seu constante processo de reformulação no decorrer destes 04 anos de trabalho, tendo a *educação desde e para a experiência* como eixo. É claro que isto não é nada de novo ou inédito, apenas é preciso deixar claro o processo de construção desta tese, afinal, como bem dialoguei com Luiza Christov, enquanto minha orientadora, ao escolhermos a linguagem acadêmica, independente da forma e/ou estilo, escolhemos uma abordagem de explicitação.

Neste sentido, a tese a ser defendida não surgiu previamente à pesquisa, para ser “experimentada”, mas veio junto às reflexões em torno dos questionamentos. No entanto, preciso confessar que sempre entendi a necessidade do problema para uma pesquisa, mas apenas como um ponto de partida, pois o que me interessou – e interessa – especialmente foram – e são – os percursos em torno da temática da *educação desde e para a experiência* e a conversa com estes autores (entre outros) sobre isto. Sei que é um pouco repetitivo, mas isto me remete novamente àquela colocação de Larrosa²⁵³ sobre diferenças entre experiência e experimento: “... uma experiência não é um experimento, é outra coisa, não um experimento no sentido das ciências experimentais, mas um experimento no sentido das artes experimentais...”.

Certamente influenciado por esta perspectiva de “experimento no sentido das artes experimentais”, em meus estudos sobre o conceito de experiência, um encontro poético – e inesperado – ocorreu: com a *Jornada do Herói*, como batizou Joseph Campbell em seu célebre livro *O herói de mil faces*²⁵⁴. Este autor, notável mitólogo norte-americano, ao pesquisar diversas mitologias de diferentes culturas, identificou uma narrativa comum em diversos mitos, que acabou por denominar como *Jornada do Herói* ou *Monomito*, sendo esta por dividida por ele em 03 grandes etapas, por sua vez subdividida em 17 subetapas. Não se trata de nenhum consenso ou dogma, mas esta narrativa pode ser identificada em diversos mitos, inclusive não ocidentais, além de muitas obras literárias e cinematográficas de diferentes períodos.

253 LARROSA, 2007.
254 CAMPBELL, 1995.

E por falar em obra cinematográfica, nos anos 1980, o roteirista norte-americano Christopher Vogler fez um estudo sobre a obra de Campbell, que anos depois resultou em seu livro *A jornada do escritor: estruturas míticas para escritores*²⁵⁵. Como já dito, o livro busca adaptar as ideias de Campbell, na busca de apresentar a *jornada* como uma ferramenta de trabalho para escritores e roteiristas. Em sua adaptação, Vogler sintetiza a *jornada* em 03 atos, subdivididos em 12 etapas.

Um elemento marcante sobre esta *jornada*, em suas diferentes interpretações, é que o herói – não necessariamente um herói, mas um protagonista – que, muitas vezes contra a sua vontade, sai de um mundo cotidiano e adentra um mundo diferenciado, onde enfrenta uma série de desafios e provações, até retornar ao seu ponto de origem, transformado pela *jornada*. Este aspecto de transformação me chamou muito a atenção, sobretudo por ir ao encontro com um dos princípios da experiência, segundo Jorge Larrosa: “De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobre tudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma”²⁵⁶.

A partir desta conexão, surgiu a ideia de usar a estrutura narrativa da *jornada* na construção da tese, desenvolvendo não apenas uma reflexão sobre *educação desde e para a experiência*, com bases nos autores mencionados, mas uma reflexão *desde* a minha própria experiência docente e também sobre a experiência de realização desta pesquisa, com todos os desafios desta jornada. Não interessou aqui a perspectiva “heroica”, num sentido pseudo-romântico, de vencer as adversidades, num típico discurso neoliberal de meritocracia e/ou autoajuda, mas sim a perspectiva do sujeito da experiência, que se forma e se transforma, *desde a experiência*.

Outro elemento de identificação com a *jornada* foi bastante pessoal, com relação à minha formação estética na cultura visual, profundamente influenciada pela indústria do entretenimento, mais especificamente o cinema comercial, onde franquias como *Star Wars*, *Matrix* e *O Senhor dos Anéis*, entre muitos outros exemplos, utilizam consciente e rigorosamente esta estrutura narrativa, inclusive por influencia da popularização do monomito promovida por Christopher Vogler em Hollywood. A este universo cinematográfico, juntam-se os das histórias em quadrinhos, dos videogames e dos jogos de *role-playing game* (RPG), todos que hoje reconheço como de enorme importância em minha formação estética durante a infância, a adolescência e seguindo na fase adulta. Portanto, esta estrutura narrativa faz parte do meu imaginário, o que me instigou a trazer isto para a redação da tese, inclusive numa perspectiva de experiência e sentido.

No entanto, um esclarecimento importante é que, embora foram inevitavelmente estabelecidas algumas relações filosóficas sobre a jornada do herói e a experiência, tratou-se aqui apenas de uma apropriação para a construção da estrutura narrativa e poética para a tese, logo, deliberadamente não foram objetos de estudos conceitos como: mito, mitologia, arquétipos e/ou outras questões correlacionadas, no âmbito da sociologia, da antropologia ou da filosofia.

255 VOGLER, 2006.
256 LARROSA, 2011, p. 07.

A estrutura narrativa escolhida foi a mais sintética, proposta por Vogler e que, inclusive por tratar também sobre o próprio exercício da escrita, se relacionou mais ao contexto deste trabalho. Na verdade, esta estrutura foi adotada no núcleo central do texto – dos capítulos – permanecendo os elementos pré-textuais e pós-textuais em plena obediência à normas da ABNT, como não poderia deixar de ser em uma tese.

Acredito ser interessante para os leitores conhecerem quais são as etapas da jornada, na versão de Vogler. O primeiro ato é subdividido em: Mundo comum; Chamado à aventura; Recusa do chamado; Encontro com o mentor; Travessia do primeiro limiar. O segundo ato é subdividido em: Testes, aliados, inimigos; Aproximação da caverna oculta; Provação; Recompensa. E, por fim, o terceiro ato é subdividido em: Caminho de volta; Ressurreição; Retorno com o elixir.

Na estrutura narrativa desta tese, foram também 03 atos, com exceção de introdução e as considerações finais. Apesar de ter tomado como base as etapas conforme Vogler, usei para os títulos dos 03 atos os termos de Campbell: partida, descida e retorno. Há outro elemento importante: foram 02 narrativas diferentes, que seguiram em paralelo, mas com perspectivas bastante distintas.

A primeira narrativa – do Pescador – é em terceira pessoa, além de mais literária – no sentido da literatura de ficção – e metafórica. Esta narrou uma história ficcional da jornada de um personagem, numa linguagem que se buscou mais poética, menos acadêmica, desenvolvendo metáforas não literais a partir dos temas abordados na tese. Esta narrativa, em seus 03 atos, obedece mais rigorosamente à divisão em 12 subetapas.

A segunda narrativa – do Professor – é, na verdade, a do professor/educador e pesquisador. Nesta narrativa, em 1ª pessoa, desenvolvi ideias em torno da na *educação desde ou para a experiência* a partir dos autores mencionados, mas numa abordagem teórico-prática e autorreflexiva, *desde* minha experiência docente na formação de educadores em arte, em cursos de licenciatura em artes, com base nos já mencionados relatos obtidos de estudantes em 2013.

Até aqui, sintetizei os aspectos gerais da tese e de sua estruturação. Posto que se trata das considerações finais, me valho deste aspecto de serem considerações – no plural – e exploro, na sequência, diferentes tópicos em separado, embora estejam, como não poderia deixar de ser, todos conectados.

A POÉTICA

Esta pesquisa não buscou, num primeiro momento, se alinhar especialmente a nenhuma das 03 abordagens epistemológicas clássicas: nem positivista, nem epistemológica, nem dialética. Na verdade, a própria estrutura narrativa da tese também se revelou como uma opção metodológi-

ca, novamente em conexão com as já mencionadas ideias de Larrosa, de experiência como experimento, mas na perspectiva das artes experimentais.

A metodologia desenvolvida para esta pesquisa, apesar de sempre amparada nos referenciais teóricos adotados, não foi escolhida à priori, para o trabalho ser desenvolvido a partir dela, ocorrendo o oposto: a metodologia de trabalho foi se desenvolvendo junto à pesquisa, em função das necessidades que foram se apresentando, assim como das escolhas que foram feitas em cada momento. De certa forma, é possível dizer que isto ocorre com toda pesquisa, mas no caso desta, a relação se deu também no sentido da experiência, na busca de uma metodologia de pesquisa também *desde e para a experiência*.

Esta busca foi uma necessidade sentida como pesquisador e escritor da tese, muito provocado pelas leituras sobre a experiência, especialmente os pensamentos de Larrosa, com destaque para a ideia de experiência e sentido. Não houve intenção de romper e/ou questionar metodologias consagradas de pesquisa científica, tampouco a de desenvolver uma nova e alternativa metodologia. E, de fato, nenhuma das duas coisas ocorreu.

Ao ler a dissertação de mestrado de Jade Pena Magave²⁵⁷, que tem como tema central a Pesquisa Baseada em Arte (PBA), encontrei muitas afinidades com a metodologia utilizada nesta pesquisa. Magave diz que esta metodologia de pesquisa “não se desenvolve necessariamente no campo da arte”²⁵⁸ e que a Pesquisa Baseada em Arte se propõe como uma possibilidade, “uma nova forma, uma nova metodologia para ao desenvolvimento de pesquisas nos mais variados ramos das ciências humana, sendo as pesquisas em educação as que mais tem se utilizado dessa metodologia”. No caso desta pesquisa de doutorado, situada na arte/educação, há uma dupla identificação.

Segundo Magave, “a PBA não precisa ser feita necessariamente por um artista; é esperado que o pesquisador domine minimamente as propriedades da linguagem artística, com a qual trabalha a fim de garantir a qualidade estética do trabalho”²⁵⁹, no entanto, “é uma metodologia que pode estar ao alcance de todos”²⁶⁰, tendo em vista que “o objetivo principal da PBA não é produzir uma obra de arte, mas sim uma pesquisa”²⁶¹. Identifiquei-me muito com esta abordagem da PBA, tendo em vista eu ser um arte/educador e não um artista, tendo buscado cada vez mais em meu trabalho como professor/educador e, especialmente nesta tese na qualidade de pesquisador, conduzir a pesquisa não de forma exclusiva, mas essencialmente por meio da arte e/ou da cultura visual.

Nesta perspectiva, a linguagem artística que busquei me apropriar foi a literatura, através da narrativa do Pescador, embora entenda que, mais do que a linguagem literária, minha apropriação

257 MAGAVE, Jade Pena. *O que acontece com a pesquisa quando a Arte toma a frente? Potencialidades da Pesquisa Baseada em Arte*. 2014. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Centro de Educação, Filosofia e teologia, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.
258 MAGAVE, 2014, p. 56.
259 Ibid., p. 57.
260 Ibid., p. 57.
261 Ibid., p. 57.



principal é da estrutura narrativa para a tese como um todo. Embora tenha buscado respeitar os aspectos essenciais de uma linguagem necessária para um trabalho acadêmico – especialmente uma tese – a ideia foi a de construir um texto que pudesse, dentro do possível, ser lido como literatura (não acadêmica, no sentido mais tradicional). Em função desta intenção, utilizei deliberadamente alguns recursos na escrita do texto.

Primeiramente, em relação às citações. Na busca de um texto mais fluido e leve, como o mínimo de “quebras” possível, utilizei em praticamente todo o texto apenas citações literais de até três linhas e entre aspas, conforme convenção da ABNT. De modo a evitar as citações de mais de três linhas, no recuo, fragmentei várias citações na construção do meu texto, buscado o fundamental cuidado de não “trair o pensamento do autor em sua totalidade”²⁶², como nos alerta Paulo Freire. Apenas em poucas ocasiões, no 3º ato, tive de usar citações maiores, tendo em vista não encontrar outra opção que não a de apresentar fragmentos de texto mais longos e sem nenhum corte. No fundo, é até curioso o fato de eu ter fragmentado as citações para não fragmentar o texto como um todo. Este recurso, que seria desnecessário do ponto de vista de um trabalho acadêmico, foi uma escolha conceitual, estética e – por que não dizer? – poética.

Para executar esta ideia, utilizei à exaustão o recurso das notas de rodapé, não apenas como notas explicativas, mas especialmente como notas de referência. A ideia foi também a de criar uma espécie de texto paralelo à narrativa, concentrando todos os aspectos mais “duros”, porém necessários, de um trabalho acadêmico. Estes recursos – das citações e das notas de rodapé – foram utilizados especificamente na Narrativa do Professor, tendo em vista a Narrativa do Pescador já ser um texto de caráter mais literário e poético.

Já em relação ao uso de metáforas, entendo que é algo praticamente inerente ao universo da arte – e da arte/educação – e, como bem disse Imanol Aguirre, “quando se trata de explicar algo, você tem que recorrer à metáfora, em muitas ocasiões”²⁶³. As metáforas foram utilizadas em ambas as narrativas, obviamente com predomínio na Narrativa do Pescador, metafórica em sua essência. E, como se trata de metáforas, há obviamente correlações das utilizadas na Narrativa do Pescador com as questões e relatos da Narrativa do Professor, embora não tenham sido pensadas como conexões diretas, não havendo também um paralelismo mais exato entre as narrativas. Como já dito, a Narrativa do Pescador obedece de maneira mais rigorosa a estrutura da *jornada do herói* ou *monomito*, ao passo que a Narrativa do Professor tem uma estrutura própria, em função das necessidades e do desenvolvimento da pesquisa, embora existam várias conexões simbólicas, em especial com as três grandes etapas da jornada: partida, descida e retorno.

E um aspecto importante ainda sobre as metáforas é que elas não são explicadas, nem aqui nas considerações finais. Ao menos, não de forma mais didática e/ou explícita. Deixo a cargo dos leitores as interpretações, associações e – me apropriando de mais uma ideia de Paulo Freire – as

recriações das ideias aqui expostas. Aliás, “ex/postas”, agora me apropriando de Larrosa. Algumas associações são bastante claras, até óbvias, e não tive nenhuma intenção de criar grandes mistérios a serem solucionados, mas apenas contar algumas histórias.

E isto me leva novamente à Pesquisa Baseada em Arte (PBA), pois ao se desenvolver e apresentar uma pesquisa principalmente por meio da arte – e/ou da cultura visual, e/ou dos fenômenos culturais, acrescento – em relação ao(s) resultado(s), este(s) não se pretende(m) conclusivo(s), “mas espera-se que uso de uma nova linguagem seja capaz de levantar novos questionamentos e permita ao pesquisador e ao seu público enxergar o tema em questão a partir de novas perspectivas”. Por conta disto, a metodologia desenvolvida no decorrer desta pesquisa é totalmente compatível com a Pesquisa Baseada em Arte (PBA), embora tenha se buscado mais como uma pesquisa baseada na experiência, *desde e para a experiência*.

No que diz respeito às relações entre forma e conteúdo, esta tese certamente teria um valor estético muito inferior se não fosse o mais que adequado projeto gráfico desenvolvido pela educadora e designer Christiane Coutinho²⁶⁴. Partindo do pressuposto de que forma é conteúdo, esta proposta possibilitou, de fato, “apresentar o resultado final de uma pesquisa conduzida, não exclusivamente mas principalmente, por meio da arte”²⁶⁵, onde um elemento fundamental foi a utilização de obras do pintor romântico inglês Willian Turner²⁶⁶, que precede e antecipa aspectos da modernidade com seu uso de cores e luzes, cuja a temática sobre o mar e embarcações é notória. As atmosferas criadas por Turner, muitas vezes enevoadas e entre o figurativo e o abstrato, fazem um diálogo perfeito com a Narrativa do Pescador, abrindo também muitas possibilidades de relações simbólicas com a tese como um todo.

OS RELATOS

Relatos e narrativas. Relatos enquanto narrativas e narrativas enquanto relatos. Duas ideias e gêneros textuais muito importantes na construção desta tese.

Para além dos relatos dos estudantes, que de certa forma dividiram o papel de objetos de estudo, junto da concepção de *educação desde e para a experiência*, a ideia de relato foi expandida neste trabalho, entendendo que todos os diferentes atores desta produção contribuíram com diferentes tipos de relatos: primeiramente eu, como pesquisador e escritor da tese, desempenhando não

262 FREIRE, 2011a, p. 12.

263 AGUIRRE, 2013.

264 Christiane Coutinho é arte/educadora e designer, integrante da empresa e coletivo de artistas e educadores Zebra5 Jogo e Arte, e tem um especial interesse no desenvolvimento e pesquisa de materiais educativos e lúdicos. Sua pesquisa de mestrado teve como foco materiais educativos de intuições culturais, vide: ORLOSKI, Christiane de Souza Coutinho. *Educação, visualidade e informação em materiais gráficos educativos*. 2008. 166f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, 2008.

265 MAGAVE, 2014, p. 57.

266 Joseph Mallord William Turner nasceu em Londres, em 1775, e morreu em Chelsea, em 1851, na Inglaterra.

apenas um papel de roteirista, mas também de diretor e protagonista; depois os estudantes, todos coadjuvantes, mas igualmente protagonistas no desenvolvimento da pesquisa através de seus relatos; e, por fim, os autores pesquisados, igualmente relevantes, cujas ideias investigadas são também protagonistas e coadjuvantes, sem as quais a produção não poderia existir, e que também foram entendidas como relatos, na composição polifônica deste trabalho.

O já mencionado uso das citações menores e entre aspas, se buscando mais integradas ao corpo do texto, visando um fluxo mais contínuo, também foi uma estratégia para tentar colocar todos os relatos em pé de igualdade na composição de um grande diálogo entre mim, os estudantes e os autores. Igualdade, neste caso, do ponto de vista da importância no desenvolvimento da pesquisa, junto à plena consciência de que cada qual tem seu papel distinto.

Nesta perspectiva, Imanol Aguirre teve papel de grande destaque, contribuindo generosamente para esta pesquisa com relatos como autor, professor, coorientador do estágio de doutorado sanduíche e também como entrevistado, além de interessantes conversas informais que tive o privilégio de ter com ele em Pamplona, que também tiveram boa reverberação no trabalho.

Desde o projeto inicial de pesquisa para o estágio no exterior, já havia o interesse de aproveitar a estadia na Europa para realizar entrevistas com alguns dos autores referenciais para o trabalho, o que abria uma margem de alguma pesquisa de campo, se assim pode ser entendida. A ideia primeira era a de entrevistar Jorge Larrosa, aproveitando estar justamente na Espanha e a proximidade com a língua espanhola. Por sempre estar presente no trabalho também como autor, havia previamente também a ideia de entrevistar Imanol Aguirre, o que foi num segundo momento descartado, pensando que ele era, de certa forma, um dos orientadores da tese. Mas a ideia de entrevistá-lo foi retomada, entendido que sua orientação em relação à pesquisa foi pontual e que este seria um rico material para ser levado ao Brasil.

Então, após um percurso de leitura de diversos textos do professor, elaborei um questionário de 10 perguntas, para serem respondidas oralmente e registradas em áudio, e a entrevista foi então realizada. As perguntas não se centraram apenas nos assuntos de interesse mais imediato da pesquisa, mas em diferentes tópicos abordados pelo professor em seus textos – como cultura visual e cultura basca – visando ser uma forma de extrair o máximo de conhecimento de Aguirre, sem tomar demasiadamente seu tempo, como no caso de um questionário escrito.

No entanto, por uma questão de direcionamento e priorização de trabalhos para esta pesquisa, a transcrição – e tradução – da entrevista, que segue em anexo, foi feita apenas em relação às questões sobre *educação desde e para a experiência* e sobre condensado de experiência. Isto em função desta entrevista – aqui também entendida como relato – foi utilizada nesta tese não como objeto de análise, mas como fonte complementar de ideias de Imanol Aguirre.

Já o processo de elaboração de um roteiro de entrevista com Jorge Larrosa foi um pouco mais complexo. Demandou de um pouco mais de tempo de leituras e de pesquisa de vídeos de outras entrevistas com o autor na internet. Estes vídeos se demonstraram interessantes fontes de

pesquisa sobre o pensamento de Larrosa e me deram fortes indícios que, quanto mais recente era o vídeo, mais ele se demonstrava “cansado” de conceder estas entrevistas.

Acreditei que, para que não fosse apenas mais uma entrevista, esta teria que ter algum diferencial, que viesse ao encontro com suas ideias de experiência. Depois de muita leitura, surgiu então a ideia de fazer perguntas/provocações, que lhe possibilitassem dar respostas mais poéticas e metafóricas, contrastando com todas as entrevistas que pude localizar. Busquei então elementos provocadores e ao mesmo tempo relevantes em seus textos para fazer o seguinte roteiro de entrevista: Algo que te passou, como “isto que te passa”; Uma conversa entre a experiência e o sentido; A travessia do pirata; Há amores que matam, mas a paixão...; Fazer soar a palavra experiência, desde a experiência; Cantos e canções para: “ler, transar e viajar, ou dito de um modo um pouco mais *light*, a leitura, o amor e as viagens”; Para ler o mundo...; O menino Jorge Larrosa na escola numa manhã do século XXI; Um desejo para todas as perguntas de “o que e como fazer em educação?” e “qual o futuro da educação?”; Uma carta para Paulo Freire. Possivelmente, este roteiro faça mais sentido aos leitores bastante familiarizados com os textos de Larrosa.

Quando enviei o roteiro para Imanol Aguirre, para saber sua opinião enquanto coorientador do doutorado sanduíche, este se demonstrou curioso e disse que estava muito pouco acadêmico. De fato, era esta a ideia. Apesar de curto, a elaboração deste roteiro consumiu um tempo precioso de trabalho.

Porém, assumi um grande risco: elaborei o roteiro sem ter feito o pedido oficial de entrevistar Jorge Larrosa. A ideia era justamente era apresentar uma proposta diferenciada, para que houvesse maior chance de aceitação, posto que estava aparentemente claro que ele não se interessaria em fazer mais uma entrevista padrão.

E, infelizmente, o risco se concretizou: mesmo com o amigável contato de minha orientadora com o autor/professor, o mesmo não aceitou fazer a entrevista, por se dizer justamente “cansado” de entrevistas, não se interessando nem sequer em saber sobre o roteiro. Ele também disse, via troca de e-mails, que não havia nada mais que ele pudesse falar sobre experiência, que tudo estava em seus escritos, e que leria com prazer minha pesquisa depois de pronta.

Foi um golpe duro nas minhas expectativas para a pesquisa, mas como mencionei antes, foi um risco que assumi correr. Mas logo entendi que o grande investimento de tempo e trabalho neste roteiro não havia sido em vão e que isto poderia se converter em material para tese, de outra forma.

OS RELIDOS

No que diz respeito aos relatos dos estudantes, este certamente foi o elemento mais complexo, em alguns momentos o mais difícil e, ao mesmo tempo, o mais enriquecedor de todo o processo da pesquisa. A ideia de colher estes relatos, que surgiu meio despreziosamente, em meio à pesquisa em andamento, em meio ao estágio no exterior, logo deu fortes indícios de que era algo importante e que deveria ser aproveitado para a tese.



Esta é uma versão digital feita especialmente para a tese, mas uma fotografia do desenho original, com todas as suas imperfeições e “sujeiras”, segue em anexo.

Apenas a partir deste mapa foi possível dimensionar, por exemplo, a importância das emoções nos relatos e também pude constatar que a ideia de “experiência como aprender fazendo”, que numa primeira análise me pareceu ter grande destaque e foi o mote do primeiro artigo escrito sobre este material, na verdade não tinha exatamente o destaque que entendi naquele momento.

As cartografias deste mapa foram absolutamente essenciais para o roteiro da tese, especialmente os 2º e 3º atos, mas mesmo funcionando como fundamentais guias para este trabalho, a escrita parece ter suas próprias vontades e o texto vai se moldando em diálogo com o escritor no decorrer do processo. É exatamente como Dewey aborda a experiência estética, do ponto de vista do produtor e/ou artista, onde na medida em que elabora sua obra, vai a percebendo – e eu acrescentaria a lendo, a fruindo, ... – e isto vai transformando a sua feitura da obra, num contínuo processo de reciprocidade até a consumação da experiência de criação da obra.

Retomando as relações metafóricas com o universo do cinema, me lembrei do trabalho de edição dos filmes, onde boa parte do material produzido é cortado, para a versão final do filme. Diferentes edições dariam diferentes filmes, a partir do mesmo material. Algo que me parece muito importante de colocar é que neste dolorido exercício de editar e cortar, muitos relatos que me foram muito preciosos, como registro e retorno sobre meu trabalho como docente, acabaram não sendo sequer citados no texto, por não se conectarem aos caminhos que a própria tese tomou.

Felizmente, é possível fazer uma sessão de extras – das cenas não utilizadas – através dos anexos deste trabalho. Optei por colocar nos anexos todos os 19 relatos autorizados – dos 23 recebidos em 2013 – mesmo tendo utilizado na tese uma pequena parte destes. Esta opção se deu pelo reconhecimento destes relatos como coadjuvantes e também protagonistas na construção das cartografias deste trabalho, assim como um importante registro de aspectos de minha prática docente na formação de professores/educadores em artes.

Apesar de ter sido o único autor deste trabalho, este não seria possível sem a preciosa colaboração destas pessoas que voluntariamente – ainda que provocadas – enviaram seus relatos. Estas merecem, além de toda a gratidão, o devido crédito. Foram colaboradores deste trabalho: Adriano Ticiano, Beatriz de Jesus Bueno, Carolina Chaves Rodrigues, Cristiano de Oliveira, Denise Teixeira Ramos, Edgar Lizardo, Fabiana de Fátima Vallina, Fernanda Diniz Moreira, Helena Cardoso, Jacqueline Amanda da S. Morais, Jane Mota, José Lourenço do Carmo, Karina Barbosa Pardal, Léia Maria de A. M. Freire, Luciana de Souza Bernardo, Maria de Oliveira Almeida, Mônica dos Anjos Ferreira, Osvaldo Rodrigues do Amaral, Robervan Rodrigues da Silva, Sandra Regina da S. Pereira, Thaís de Oliveira Guerra, Walter Jr. Machado Carneiro e Wander Rodrigues da Costa.



AS CONSIDERAÇÕES

Afinal, o que é esperado de uma tese de doutorado? Primeiramente, como o próprio nome diz, que se chegue a uma tese. Na maioria dos casos, parte-se de uma hipótese, que vai ser comprovada ou refutada, podendo levar até a uma tese muito diferente da hipótese inicial, em função dos resultados obtidos na pesquisa.

E quando não se parte de uma hipótese concreta? E quando o ponto de partida é um desejo? E quando a pesquisa é conduzida pelos descaminhos do processo?

Minha orientadora, Luiza Christov, sempre é bastante enfática ao dizer que “tese é ter algo para dizer”. Esta frase me trouxe certo conforto, pois entendo que tive algo a dizer no decorrer deste trabalho, apesar do sempre presente receio de não alcançar o diferencial que se espera de uma tese de doutorado.

Identifico-me bastante com a ideia de considerações finais no lugar de conclusão, posto que chegamos a algumas ou diversas considerações acerca do(s) tema(s) que pesquisamos, que são provisórias, ao menos no que diz respeito aos encontros entre arte, educação e experiência. Apesar de refletir e escrever *desde* as minhas próprias experiências, especialmente como professor, mas também como pesquisador, me reconhecendo essencialmente como um professor pesquisador, a preocupação em fazer abordagens temáticas de interesse coletivo e público foi constante e espero que tenha alcançado este objetivo. Como já dito, trata-se também de meu compromisso político como doutorando de uma universidade pública e também bolsista de órgão de fomento federal.

Para finalizar, destaco três considerações principais, as quais julguei que foram as maiores descobertas e/ou revelações – ou ainda melhor, *desvelamentos* – desta pesquisa.

Primeiramente, sobre a importância da emoção em relação à experiência, à experiência estética e, conseqüentemente, à *educação desde e para a experiência*. Desde meus primeiros estudos mais aprofundados sobre a experiência estética, a partir das ideias de Dewey, já em minha dissertação de mestrado, tive a clareza da impossibilidade de separação entre ideias e emoções no processo de uma experiência, sendo esta combinação característica fundamental para a qualificação desta como estética. Contudo, apenas no decorrer desta pesquisa de doutorado pude me ater ao fato de que, mesmo sempre mencionando a importância do par ideias/emoções, os aspectos intelectuais sempre foram destacados em relação aos emocionais, algo que identifiquei não apenas em meu trabalho como docente e pesquisador, mas em muitos textos lidos na área de arte/educação. Acredito que muitos arte/educadores possam discordar desta leitura, mas arrisquei fazer um espelhamento da minha inconsciente desvalorização da emoção em relação aos processos educacionais com um pensamento mais amplo na própria área da arte/educação no Brasil, sobretudo no que diz respeito à pesquisa científica, ainda num processo de afirmação como área do conhecimento na academia



onde, conseqüentemente, há uma priorização dos aspectos intelectuais em relação aos emocionais ou ainda uma excessiva *intelectualização* dos aspectos emocionais. Obviamente, não se trata de uma generalização, mas afirmo este ponto de vista e convido meus colegas arte/educadores para uma reflexão sobre a questão.

A (re)descoberta e a (re)valorização da emoção me permitiu (re)ver alguns preconceitos e entender ser possível a experiência, singular e de qualidade estética, em relação à contextos de enfoque emocional que eu antes desconsiderava, tais como o deslumbramento e humor. Em relação ao humor, como dito no 2º ato, o enfoque não é necessariamente emocional, mas também estava no conjunto de elementos “intelectualmente ignorados” por mim, ainda que o humor seja algo essencial na minha vida pessoal.

Em segundo lugar, esta que entendo como, de fato, uma descoberta e possivelmente o grande diferencial desta tese, enquanto produção teórica: o condensado de experiência. A ideia foi elaborada por Imanol Aguirre de forma transversal em suas abordagens sobre a importância da perspectiva da experiência na educação para a cultura visual, e ao identificá-la em seus textos, pude buscar um aprofundamento desta a partir da entrevista com o autor, que também pode melhor elaborar a ideia, provocado por meu questionamento. Ao tomar a ideia de Aguirre como ponto de partida, busquei não apenas me apropriar desta, mas também desenvolver e ampliar o sentido metafórico da expressão, além de colaborar para o registro e veiculação desta concepção.

Relembrando, para Aguirre, não apenas as obras de arte, mas os “artefatos e fenômenos visuais, culturais em geral, (...) são condensados de experiência humana (...)”²⁷⁰, para “onde confluem questões que tem a ver com o político, o social, o econômico, o psicológico, com o afetivo, emotivo, ideológico ...”²⁷¹. Na abordagem que desenvolvi, busquei enfatizar mais do que uma ideia de aglutinação, mas de também de transformação, de combinação e reação de diferentes elementos, que se transformam e se condensam em um novo elemento – este condensado – que já é outra coisa, mas que reúne em si todos os elementos que o constituem e participam desta reação/transformação, no caso, a experiência. Por isto, “condensados de experiência”, mais especificamente, “humana”. Vale relembrar também que a transformação é um aspecto essencial à experiência, segundo Larrosa, e é também elemento central na *jornada do herói* ou *monomito*, a partir de Campbell e Vogler.

E, por fim, o tema central da tese: *a educação desde e para a experiência*. Aguirre diz que o que a educação pode fazer em relação ao processo da experiência é enriquecer, o que me levou à reflexão de que a experiência é invariavelmente individual, do sujeito com o artefato/fenômeno/obra, mas que uma *educação desde e para a experiência*, além de partir “desde” a(s) experiência(s) dos sujeitos com os objetos, no duplo atravessamento de sujeito e experiência como territórios de passagem,

possibilita aberturas para múltiplas experiências dos sujeitos com os objetos, evidenciando esta multiplicidade destes condensados de experiência. Um aspecto que busquei destacar acerca desta ampliação, que entendi como fundamental para uma *educação desde e para a experiência*, foi a perspectiva da coletividade, entendendo que é possível que os sujeitos compartilhem aspectos de suas experiências – e não as experiências em si, que são individuais – contribuindo para um mútuo enriquecimento das experiências de cada um. Nesta perspectiva, uma *educação desde e para a experiência* tem como ponto de partida a consciência e o pressuposto de que não é possível fazer a experiência do outro – no caso, do estudante – mas é possível propiciar condições e provocar o mútuo enriquecimento das experiências dos sujeitos envolvidos, de forma coletiva.

Se todo o processo desta pesquisa teve seu ponto de partida em Paulo Freire, é justo que termine junto dele. Ao falar sobre o “inacabamento do ser humano”²⁷², Paulo freire diz que, “na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital”²⁷³, e que “onde há vida, há inacabamento”, no entanto, “só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente”²⁷⁴.

Os leitores, pertencentes a uma banca ou não, podem facilmente identificar nesta tese uma série de caminhos e de cartografias que não foram explorados. Muitas destas, provavelmente, me passaram completamente despercebidas. No entanto, gostaria de ressaltar que outras tantas, não. Muitas possibilidades foram deliberadamente não exploradas, como uma breve passada de olhos no mapa rizomático dos relatos já expõe. Praticamente todos os pontos abordados na tese, ancorados em vivências, que se converteram em experiências, têm a ver com elementos e aspectos que pude identificar maior sentido como professor pesquisador, *desde e para a experiência*. E, neste sentido, esta tese está conscientemente inacabada.

Estes foram os caminhos que se fizeram ao caminhar.

270 AGUIRRE, 2013.
271 Ibidem.

272 FREIRE, 2011b, p. 50.
273 Ibdi., p. 50.
274 Ibdi., p. 50.



BIBLIOGRAFIA

AGUIRRE, Imanol. Cultura visual, política da estética e educação emancipadora. In: MARTINS, Raimundo, TOURINHO, Irene (orgs.). *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: editora UFSM, 2011. p. 69-111.

_____. Imaginando um futuro para a educação artística. In: TOURINHO, I.; MARTINS, R. *Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria, RS: UFSM, 2009. p. 157-188.

_____. Nuevas ideas de arte y cultura para nuevas perspectivas en la difusión del patrimonio. En AGUIRRE, I. (org.). *El acceso al patrimonio: retos y debates*. Pamplona: Cuadernos de la Cátedra Jorge Oteiza, 2008. p. 67-118.

_____. *Sobre educação desde e para a experiência*, em entrevista. [novembro, 2013]. Entrevistador: Erick Orloski. Pamplona, 2013. 1 arquivo .mp3. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no anexo desta tese.

_____. Hacia una nueva narrativa sobre los usos del arte en la escuela infantil. *Instrumento – Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*. Juiz de Fora, v. 14, n. 2, p. 161 – 173, 2012. Disponível em <<http://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/view/1932>>. Acesso em: 18 jul. 2015.

AUGUSTO, Nathan. Vaporização e condensação. *Brasil Escola*. Seção Física, s/d. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/fisica/vaporizacao-condensacao.htm>>. Acesso em: 03 jul. 2015.

BARBOSA, Ana Amália. Releitura, citação, apropriação ou o quê? In: BARBOSA, A. M. (org.). *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. SP: Cortez, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. As mutações do conceito e da prática. In: *Inquietação e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-25.

_____. Mediação cultural é social. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane G. *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: editora Unesp, 2009. p. 13-22.

_____. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.

BORDIN, Francine B. Algumas Considerações sobre a Descrição Densa e o Trabalho Etnográfico e Antropológico. *P@rtes*. São Paulo, Maio de 2013. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/2013/05/11/algumas-consideracoes-sobre-a-descricao-densa-e-o-trabalho-etnografico-e-antropologico/#.VZR3KfViko>>. Acesso em: 01 jul. 2015.

BRASIL. *Lei nº 9.394/96*, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional*, Brasília, 1998a. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 06 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: arte (3º e 4º ciclos)*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasil, 1998b.



CAMPBELL, Joseph. *O herói de mil faces*. São Paulo: Pensamento, 1995.

CELSONETO, Dhenise de Almeida. *Uma análise crítica da montagem Um homem é um homem de Bertold Brecht, pelo Grupo Galpão*. 2007. 145 f. Dissertação de Mestrado em Artes. Universidade de Brasília – UNB, Brasília, 2007. p. 88-89.

Christov, Luiza Helena da Silva. *Emoção, percepção e criatividade: a contribuição da psicologia para Artes e ensino de Artes - Unesp/RedeFor – 2ª Edição 2011/2012 - especialização em Artes*. Disponível em <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40553/4/2ed_art_m2d3.pdf>. Acesso em 17 jul. 2015.

_____. Sobre a palavra criatividade: o que nos levam a pensar Piaget e Vigotski. In: CHRISTOV, Luiza Helena da Silva & MATOS, Simone Ap. Ribeiro. *Arte-educação: experiências, questões e possibilidades*. São Paulo: Expressão e Arte, 2006. p. 09-16.

COLARES, Fabiana. *Orientações para a normalização de trabalhos acadêmicos. Seção Técnica de Referência e Atendimento ao Usuário e Documentação*. São Paulo: Instituto de Artes, 2014. 106 p.

COUTINHO, Rejane G. Estratégias de mediação e a abordagem triangular. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane G. *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: editora Unesp, 2009. p. 171-185.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins, 2010.

_____. *Como pensamos*. São Paulo: Nacional, 1959.

_____. Tendo uma experiência. In: *Os pensadores*. São Paulo: Abril cultural, 1994, v. XL. p. 245-263.

EDARTE. Saberes y espacios de interacción de los jóvenes productores de cultura visual. In: _____ (org.). + *q kensmdrs d imgns. Maapeando y evaluando la investigación sobre Jóvenes Productores de Cultura Visual*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra, 2015. p. 45-62. Disponível em: <<http://edarte.org/wp-content/uploads/2015/02/+Q-IMGNS-Castellano.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2015.

FREEDMAN, Kerry et al. Cultura visual y comunidades de aprendizaje: ¿Cómo y qué aprenden los estudiantes en grupos informales de arte. In: EDART (org.). + *q kensmdrs d imgns. Maapeando y evaluando la investigación sobre Jóvenes Productores de Cultura Visual*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra, 2015. p. 29-43. Disponível em: <<http://edarte.org/wp-content/uploads/2015/02/+Q-IMGNS-Castellano.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2015.

FREEDMAN, Kerry. *Enseñar la cultura visual: Curriculum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro, 2006.

FREIRE, Paulo. Considerações em torno do ato de estudar. In: *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a. p. 09-14.

_____. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011c.

GEERTZ, Clifford. A arte como um sistema cultural. In: *O saber local. Novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes, 2009.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artes Medicas, 1997.

LARROSA, Jorge. *Entrevista a Jorge Larrosa*. [setembro, 2007]. Entrevistador: Andrea Graziano e Cinthia Rajschmir. Mar del Plata, 2007. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-4G-pI12-zSE>> (parte I) e <https://www.youtube.com/watch?v=0ewaQ6_kfds> (parte II). Acesso em 17 set. 2013.

_____. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, . p. 04-27, 2011.

_____. Experiência e paixão. In: *Linguagem e educação após Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. O ensaio e a escrita acadêmica. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 28, n. 2, p. 101-115, 2003.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: n.19, pp. 20-28, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

_____. *O papel da educação é subverter regras*. [abr. 2013] Entrevistador: Camila Caringe. Disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2013/04/09/o-papel-da-educacao-e-subverter-as-regras/>>. Acesso em: 07 jun. 2015.

MAGAVE, Jade Pena. *O que acontece com a pesquisa quando a Arte toma a frente? Potencialidades da Pesquisa Baseada em Arte*. 2014. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Centro de Educação, Filosofia e teologia, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

MARTINS, Lucas. Destilação simples. *InfoEscola*. Seção Química, s/d. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/quimica/destilacao-simples/>>. Acesso em: 03 jul. 2015.

MARTINS, Mirian Celeste et al. Memórias para o devir: a mediação como provocação e contaminação estéticamediação. In: *V World Congress on Communication and Arts*, abril 2012, Guimarães, Portugal, p. 543-547. Disponível em: <<http://proceedings.copec.org.br/index.php/wcca/article/view/249>>. Acesso em: 16 jul. 2015.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. Uma pequenina pesquisação para adentrar com outros olhos nos conteúdos do ensino de arte. In: *Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais*, 16., set. 2007, Florianópolis. Anais do evento. Florianópolis: UDESC, 2007. p. 1023-1033. Disponível em: <<http://anpap.org.br/anais/2007/2007/artigos/104.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2015.

MORAES, Frederico. *Arte é aquilo que eu e você chamamos de arte: 801 definições sobre arte e o sistema da arte*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

NUNES, Ronise. A ética universal do ser humano: possibilidades às relações educativas. *Revis-*



ta educação e fronteiras on-line. Dourados/MS, v.3, n.7, p.140-143, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/2779/pdf_161>. Acesso em: 16 jul. 2015.

ORLOSKI, Erick. *Diálogos e reflexões com educadores: a instituição cultural como potencialidade na formação docente*. 2005. 203 f. Dissertação de Mestrado em Artes Visuais. Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, São Paulo, 2005.

_____. Foi uma experiência para você? A possibilidade e a percepção da experiência estética na formação inicial de arte/educadores. In: *Congresso Internacional Matéria-Prima: práticas das Artes Visuais no ensino básico e secundário*, 2º, 2013, Lisboa: Universidade de Lisboa. p. 261-268. Disponível em <http://congressomateria.fba.ul.pt/actas_2013.pdf>. Acesso em 17 jul. 2015.

_____. Propondo desafios para a construção coletiva do conhecimento em arte/educação como experiência. In: Comissão Organizadora do 2EI_EA (org.). *II Encontro Internacional sobre Educação Artística (2EI_EA)*. Porto: i2ADS - Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade (editor), 2012, p. 191-195. Disponível em: <http://www.academia.edu/4309288/Descortinando_Narrativas_na_Formação_de_Professores_de_Artes_Visuais_-_p.255>. Acesso em: 14 jul. 2015.

PILLAR, Analice Dutra. Leitura e releitura. In: PILLAR, Analice Dutra. (Org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 9-21.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RIZZI, Maria Christina de Souza. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA, Ana Mae. (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 63-70.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.51-76.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2002.

SUZUKI, Shin Oliva. Artista não revela se deixou cão morrer de fome em instalação. *G1*. São Paulo, Seção Pop&Arte/Artes Visuais, 23 abril de 2008. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/PopArte/0,,MUL421044-7084,00-ARTISTA+NAO+REVELA+SE+DEIXOU+-CAO+MORRER+DE+FOME+EM+INSTALACAO.html>>. Acesso em: 28 jun. 2015.

VOGLER, Christopher. *A jornada do escritor: estruturas míticas para escritores*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

ZAMBONI, Silvio. *A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência*. Campinas: Autores Associados, 2001.



ANEXOS

RELATOS

Todos os relatos apresentados a seguir foram realizados a partir de conversas pela rede social facebook no ano de 2013 e respondiam a uma mesma questão: **Você viveu alguma experiência marcante em minhas aulas? Qual e quando foi? Por que considera uma experiência marcante?**

CAROLINA CHAVES RODRIGUES
Universidade: Centro Universitário Estácio Radial de São Paulo - unidade Jabaquara
Curso: Pedagogia
Disciplina (que cursou comigo, onde ocorreu a experiência): Conteúdo, Metodologia e Prática de ensino da Arte
Ano (da disciplina): Não mencionou.
Ocupação na ocasião da entrevista: trabalha no Colégio Santa Amália, leciona como Monitora no curso Integral para alunos do terceiro ano do ensino fundamental I .
Prefere ser mencionado no texto pelo nome ou como anônimo? Pelo nome.
Data da entrevista: 07 de agosto de 2013

O texto a seguir trata-se de um breve relato sobre a minha experiência durante as aulas de Conteúdo, Metodologia e Prática de ensino da Arte, lecionadas pelo Professor Erick Orloski .
À princípio eu não sabia muito o que esperar dessa matéria, afinal quando lembramos das aulas de Arte que já tivemos até então ao longo da nossa vida escolar, não há nada de muito significativo.
No entanto para nós estudantes do curso de Pedagogia a expectativa era grande , pois naquela altura do campeonato ainda havia muito o que aprender e estudar um pouco de arte (na minha opinião) não faz mal a ninguém, ao contrário, a cultura a única fonte real de crescimento. Além da arte propriamente dita as aulas nos aproximaram de aspectos de ordem Legal (PCN’S e formação de professores de Arte) e nos apresentaram obras e artistas consagrados, uns mais conhecidos (popularizados) e outros nem tanto.
Mas voltando as aulas, poderia citar muitos momentos como bem significativos para mim.
Entre eles:

- Em uma das aulas, foram apresentados algumas exposições e através delas seus autores (artistas) e posteriormente foi pedido o desenvolvimento de uma RELEITURA da obra que mais nos identificamos dentro daquela aula. Lembro bem que fiquei impactada com as obras da Adriana Varejão, ao mesmo tempo que me traziam curiosidade, também me incomodava e claramente me transmitiam sua mensagem, o que me levava a uma reflexão imediata quase instintiva. Mas de todos os apresentados naquela noite, o que eu mais me identifiquei foram as obras do Mestre Didi, talvez isso se deu em função da minha descendência afro por parte do meu avô paterno, enfim, acabei pesquisando bastante sobre o artista e nem precisa dizer que fiz a releitura de uma de suas obras. Vale a pena dizer que até então, eu não tinha claro em mente o que era uma releitura de Obra de Arte.
- Outro momento marcante, foi uma excursão, realizada em um sábado de manhã, até o Teatro Municipal que naquela época acabara de ser reformado e ainda não havia sido aberto ao público. Vivemos o privilégio de adentrar um mundo á parte, respirarmos toda a cultura, a história e a magia que esse teatro em especial tem para aqueles que realmente o quiserem conhecer.
Fiquei fascinada com a beleza e com o trabalho desenvolvido na restauração de cada obra, de cada tapeçaria, respeitando acima de tudo a história da humanidade trazida pelo tempo através da Arte espalhada milimetricamente dentro e fora do Teatro. Foi um momento muito marcante para mim!
Depois dessas aulas, ficou muito claro para mim, algo que raramente pensamos: “A arte é uma das disciplinas que acompanham o desenvolvimento do homem por toda a vida, naturalmente, assim como o falar , o andar e o pensar, desde os primórdios da humanidade e curiosamente nos dias atuais mesmo com uma sociedade tão desenvolvida, ainda assim a Arte é equivocadamente rotulada como um privilégio para poucos!”... Vai entender.
Bom professor é isso, falei um pouquinho do que vi, menos ainda do que aprendi e espero de forma simples ter contribuído para o desenvolvimento do seu estudo.

CRISTIANO DE OLIVEIRA
Universidade: Faculdade Maria Montessori de Educação e Cultura - FAMEC
Curso: Artes Visuais
Disciplina (que cursou comigo, onde ocorreu a experiência): Prática de Ensino (se não me engano)
Ano (da disciplina): 2007
Ocupação na ocasião da entrevista: Arte-Educador – Município de Avaré



Prefere ser mencionado no texto pelo nome ou como anônimo? Pelo nome.
Data da entrevista: maio de 2013

Nós tivemos pouco tempo de suas aulas, se me lembro ficou conosco apenas um ano. Considero que suas aulas me fizeram pensar muito em o que acreditar em Arte, esse ponto para mim foi mais marcante, o pensar no porque estava ali um exemplo disso era que suas aulas continham o dom da oratória, lembro-me que usava mídias em sala porém o que nos prendia era o seu saber. Em conversas na sala pensávamos muito em temas para que os porquês fossem respondidos, às vezes conseguíamos indagando a nós mesmos, às vezes desistíamos mas mudávamos temas para que discutíssemos mais abertamente. Fui comprovar minhas buscas e respostas quando fostes à banca em meu TCC. Quando me perguntou sobre o que refleti sobre o conteúdo que expus, talvez eu não tenha te dado uma resposta satisfatória, porém, quando estou em sala tento e muito indagar meus alunos aos seus “porquês”! Fora da sala, enxerguei uma grande afinidade com temas que diversos que você continha: “Diálogos e Reflexões” foram para mim, encontros maravilhosos sobre Arte e com conteúdo fortíssimo de várias cabeças com pensamentos e opiniões diferentes mas bem mediada pela sua pessoa, acho que isso posso por com certeza como um aprendizado em sala.

DENISE TEIXEIRA RAMOS

Universidade: Centro Universitário Estácio Radial de São Paulo - unidade Brooklin
Curso: Artes Visuais (Licenciatura)
Disciplina (que cursou comigo, onde ocorreu a experiência): Didática
Ano (da disciplina): 2012
Ocupação na ocasião da entrevista: representante comercial.
Prefere ser mencionado no texto pelo nome ou como anônimo? Pelo nome.
Data da entrevista: 26 de abril de 2013

Muitas, o simples fato de ter aula com um professor como você, foi a mais importante. Um professor humilde e que se importa com o aluno e se o mesmo está aprendendo. Coloca os alunos para aprenderem na prática sempre que possível. As duas aulas que vieram a minha mente tão logo comecei a pensar a respeito, foi a que você foi conosco no Teatro Municipal e a outra que você colocou a gente para fazer um vídeo-aula. Lembra? No teatro Municipal, fiquei encantada com tamanha beleza e toda a história ali contida. Esta aula foi para fazermos aquele trabalho sobre o ensino não formal. A vídeo-aula foi sobre as Tendências pedagógicas no Brasil, em que o meu grupo falou sobre a pedagogia tecnicista. Foi super bacana poder montar uma aula e ainda pagamos aquele mico, cantando e fazendo coreografia no final, lembra? Muito engraçado. Todas as vezes que conversamos a respeito, morremos de rir. As duas aulas foram no ano passado, foram marcantes pelos fatos citados acima e também por ser na prática, aprendemos mais e melhor, são aulas que nunca vou esquecer. Você nos levou a conhecer mais sobre Paulo Freire e suas aulas lembram muito sobre o que lemos sobre ele.

EDGAR LIZARDO

Universidade: Centro Universitário Estácio Radial de São Paulo - unidade Brooklin
Curso: Artes Visuais (Licenciatura)
Disciplina (que cursou comigo, onde ocorreu a experiência): Metodologia do ensino da arte
Ano (da disciplina): 2009 (?)
Ocupação na ocasião da entrevista: Coordenador da equipe Sócio Educativa da fundação Casa e eventualmente dá aulas de artes na escola pública e oficinas culturais.
Prefere ser mencionado no texto pelo nome ou como anônimo? Pelo nome.
Data da entrevista: 02 de maio de 2013

Bem a experiência marcante que tive com suas aulas foi quando vc propôs a preparação de uma aula tendo como tema períodos da história da arte e meu grupo no sorteio ficou com a incumbência de pesquisar sobre a arte rupestre e arte pré-histórica, foi muito gratificante o processo. Lembro como foi prazeroso todo esse desafio de fazer uma aula para meus colegas de curso, eu estava no segundo semestre do curso de artes visuais na antiga Montessori que mais tarde mudou para o nome de Estácio. Sua orientação foi instigante, fazendo que em nos do grupo procuráremos a fazer algo instigante também, a proposta era uma aula com conteúdo teórico e uma atividade prática, então adotamos o uso de um pequeno vídeo, instrumentos adaptados para uso dos alunos, como carvão, corante xadrez e alguns utensílios como terra, corais e outras



coisas, e sua orientação e comentários no final da apresentação foi muito esclarecedor e até hoje me baseio em todas essas dicas quando vou preparar alguma aula.

FABIANA DE FATIMA VALLINA

Universidade: Faculdade Maria Montessori de Educação e Cultura - FAMEC
Curso: Artes Visuais Licenciatura
Disciplina (que cursou comigo, onde ocorreu a experiência): Metodologia do Ensino de Arte Educação.
Ano (da disciplina): 2007 a 2009
Ocupação na ocasião da entrevista: Não respondeu
Prefere ser mencionado no texto pelo nome ou como anônimo? Pelo nome
Data da entrevista: maio de 2013

Minha formação inicial foi desenho industrial (1999 MACK) e uma pós-graduação em arteterapia em 2003. (são judas) Não atuava na área até 2005 quando larguei um emprego estável em um banco e entrei em um projeto de arte e humanização em hospitais na Associação Arte Despertar, onde fiz um curso com muitos formadores dentre eles a professora Rita Demarchi, que me apresentou um pouco da arte como transformação e educação com público em hospitais. Foi no rastro dela e seguindo suas recomendações, que resolvi fazer a licenciatura em Artes, me matriculando no curso de Artes Visuais da época na instituição chamada FAMEC, em 2007 finalizando em 2009. Menciono esse trajeto, pois entendo que existem professores que são de fato multiplicadores e influenciam seus alunos, transformando e assim por diante, isso funciona como uma rede, achei que a Rita seria minha professora e por coincidência do destino ela nunca foi minha professora na FAMEC, mas tive o Professor Erick Orloski e outros com a mesma competência e excelente formação que marcaram minha atuação profissional.

Sobre as perguntas:
Você viveu alguma experiência marcante em minhas aulas? (Muitas) Qual e quando foi? (2008/2009? Artes FAMEC)
Por que considera uma experiência marcante? (sensibilizou na minha formação e atuação profissional...)
Me recordo de uma aula sua no qual mostrava fotos e imagens de obras da artista Rosana Paulino, a aula para mim foi marcante primeiro porque me senti interessada em conhecer o trabalho daquela artista que não conhecia, sua abordagem e as provocações para apreciar as obras e a discussão que se abriu naquela aula com o grupo de alunos, propiciou momentos de reflexão, sensibilização e a abertura para a discussão, e o tema da mulher, sendo a maioria dos alunos creio que daquele grupo eram mulheres, propiciou também uma identificação com a temática, que abriu para discussões sobre a história social e política de gênero, história da mulher negra no Brasil, da ditadura e tantas outras conexões que pude fazer naquela aula. Outra aula que me marcou, foram as aulas sobre a história da Arte educação no Brasil, em sua aula fui apresentada sobre as referências da Arte Educação no Brasil, as escolinhas de arte, entendi melhor todo a linha do tempo, e das minhas próprias experiências como aluna com as aulas de arte na escola. Me recordo também de você ter nos levado em contato direto com outros espaços de ensino de arte, como o CCBB, 2008 (?), me lembro da exposição sobre o Barroco, que você levou a classe, propiciando o contato direto com a obra de arte, além de vivenciarmos o contexto de atuação do arte-educador nos museus, foi bastante motivador e abriu novos focos de interesse de atuação aos seus alunos.

Entre as aulas de Metodologia do ensino de Arte, destaco também que foi significativo as aulas de introdução da bibliografia da Ana Mae Barbosa, o estudo sobre a sua Proposta Triangular, me lembro que eu me identifiquei pois já escutava muito sobre essa autora, e sua proposta era descrita nos Projetos de algumas instituições e em reuniões que eu trabalhava antes e durante minha formação na FAMEC, tanto no Projeto de ArteEducação da APAE como no Arte Despertar, mas só pude aprofundar meus estudos e entender essa prática “metodológica” tanto falada e sugeridas pelos coordenadores das instituições com o aprofundamento em suas aulas. Lembro que você propiciou a vinda da autora Ana Mae Babosa na FAMEC, lembra? 2009? Isso foi rico, pois nos aproximou do pensamento in loco com a autora, esse contato com o pensador, poder perguntar, ouvir seu pensamento é importante para o pesquisador, foi de uma grande satisfação, pois veio ao encontro ao que estudávamos, mas agora de perto e ao vivo. Se todas as faculdades pudessem propiciar, seja em vídeo conferência, palestras esse intercâmbio com os pensadores, de fato o curso seria sempre mais produtivo e significativo. Nem sempre podemos participar de congressos e grupos de estudos sobre pensadores, o que de fato é falho nas faculdades de graduação e também na pós-graduação. Também lembro de outros encontros no auditório com diferentes profissionais das artes e suas práticas isso foi muito proveitoso. Mesmo se não for possível, trazer outros profissionais, que seja então os próprios professores mostrando o percurso de seu trabalho, a troca de experiências é importantíssimo para enriquecer a formação de um artista visual ou arte-educador, ao meu ver. As últimas aulas suas de Metodologia também foram importantes para mim, pois se eu não estou enganada, você abriu para estudos e discussão, textos de autores que estavam sendo pedidos e na pauta da bibliografia exigida de concurso da área, claro que o assunto era pertinente a disciplina, mas veio ao encontro com o que eu necessitava



aprender e compreender na época, prestei a prefeitura em novembro do último ano da licenciatura da FAMEC (2009)e em dezembro já estava aprovada para assumir a rede, me chamaram no ano letivo seguinte 2010, essa bagagem de conteúdo oferecida pelo curso e sua disciplina foi importante para minha formação , atuação e de fato reconhecida na aprovação de um concurso da área, e percebo que houve sensibilidade e a flexibilidade sua de inserir esses textos no currículo dando maior ênfase, pois observo que 90% da minha sala se formaram arte-educadores que atuam em escolas públicas. No final do curso me recordei que eu estudava na hora do almoço na biblioteca do colégio Porto Seguro, atuava na época como professora auxiliar de artes, lendo alguns autores e ficava cheia de dúvidas e você veio bem na hora acrescentando alguns textos referidos daqueles mesmos autores e estudamos alguns textos em aula, sobre etapas e teoria de apreciação/leitura de obra, não vou me recordar do nome desses autores (Ott?), mas fez grande diferença na minha compreensão, formação e de fato também na prova do concurso. Nossa memória com o tempo vai ficando restrita a alguns momentos marcantes, desculpe não conseguir detalhar e ainda mencionar a orientação do TCC, mas penso que somos mesmo com uma rede, os professores que nos marcaram foram incentivados por outros e isso vai se multiplicando, quem sabe algum aluno meu terá uma aula marcante em sua memória, ou interesse em atuar nesta área, ou apenas compreender a arte com contexto mais significativo em sua vida? Mas o importante é dar sentido ao que é ensinado, isso de fato passa a ter valor, tocar e sensibilizar o aluno, quando ele vê isso aplicado na prática. Mas também penso que depende do momento de recepção e contexto do aluno, não?

Percebo que o aluno também tem que estar no momento receptivo a essa percepção, ou o professor deverá trabalhar com os elementos ou conteúdos sensíveis ao contexto de vida do aluno, para que a aprendizagem se torne de fato significativa. Exemplifico com uma professora minha na primeira graduação de Desenho no Mackenzie a Luise Weiss, que a princípio não me marcou nas aulas de graduação, e isso não se refere a competência do professor, que admiro como artista e educadora, mas de reflete no contexto que eu vivenciava como aluna, e a não identificação no desenho com o foco da técnica em primeira abordagem, e com o próprio curso técnico de desenho industrial. O que pude constatar no futuro sendo sua aluna em um segundo encontro também na mesma disciplina de desenho, no contexto da pós-graduação em Arteterapia, e houve um segundo olhar sobre as aulas, com maior identificação, e na escolha desta como orientadora, mas o que mudou foi a professora? Não a professora não mudou, era a mesma, mas o que mudou foram as aulas e a abordagem, agora em suas aulas eu fazia desenhos não somente pela técnica, mas eram discutidos em grupos e pensados em sua significância e função aplicada a arteterapia, o que vinha de encontro ao meu interesse naquele momento. Mas cada aluno terá sua percepção e identificação, não há receita. Talvez para um colega de turma que teve as mesmas aulas de desenho na graduação, e seu foco era a técnica, como desenvolvimento de atuação de sua prática artística, aquelas aulas tenham sido marcantes.

FERNANDA DINIZ MOREIRA

Universidade: Centro Universitário Estácio Radial de São Paulo - unidade Brooklin
Curso: Artes Visuais (Licenciatura)
Disciplina (que cursou comigo, onde ocorreu a experiência): Rizomas + Política + PI
Ano (da disciplina): 2012
Ocupação na ocasião da entrevista: Estudante e estagiária na área da educação.
Prefere ser mencionado no texto pelo nome ou como anônimo? Pelo nome
Data da entrevista: 02 de maio de 2013

Sim. À partir do momento em que optei por estudar a licenciatura em Artes Visuais tive outra percepção sobre a arte. O privilégio de conhecer alguns trabalhos de Paulo Freire, suas batalhas e conquistas por um ensino onde possa atender à todos e ao mesmo tempo particularmente, sempre respeitando o modo de viver e de enxergar a vida de cada um. Trabalhos esses que ainda são usados por pessoas que acreditam em um ensino diferenciado sem fugir do foco. Momentos de descontração e bate papo para trocar ideias e o modo de pensar particular sem desrespeitar a opinião do próximo foi uma das experiências vividas por mim em sala de aula. É importante o professor e aluno saber falar, mas, também ouvir; sempre respeitando um ao outro.

HELENA CARDOSO

Universidade: Instituto de Artes da UNESP/SP
Curso: Licenciatura em Arte – Teatro
Disciplina (que cursou comigo, onde ocorreu a experiência): Linguagem Visual I
Ano (da disciplina): 2010
Ocupação na ocasião da entrevista: atriz
Prefere ser mencionado no texto pelo nome ou como anônimo? Pelo nome
Data da entrevista: 07 de maio de 2013



Lembro do primeiro dia de aula. Sábado de manhã, preguiça instalada nos ossos, classe toda recebe um professor que ainda não conhece. Ele começa sendo franco: não é um profissional das Artes Cênicas e pensou em suas maneiras de aproximação das artes visuais com a prática teatral. Um texto sobre leitura e releitura de obras de arte (era da Ana Mae? Foi mesmo a primeira aula? Nossas memórias-fábulas podem nos trair nos fatos, mas nos presenteiam com revivências prazerosas) seguido de uma ótima discussão, conectando as palavras do texto a imagens de obras visuais de forte impacto. Saí pelo sábado de sol contente, sabendo que seria um bom semestre.

Os encontros seguintes me descortinaram uma linguagem que eu até então pouco conhecia e muito já recusava, por puro preconceito. Lemos, ao longo do curso, “Performance como linguagem” de Renato Cohen, que suscitou discussões animadas a cada capítulo, sempre recheadas de referências de artistas do palco, das imagens ou da performance. De fotografias de happenings dos anos 60 ao testemunho virtual de “The Artist is Present” de Marina Abramovich no MoMA, tudo o que vinha como alimento era digerido imediatamente por um grupo cada vez mais interessado pela linguagem híbrida da performance.

O interesse sincero e de peito aberto pela performance era flagrante em todo o grupo, que teve como trabalho final apresentações de performances individuais ou em duplas. Todo o tipo de hibridismo foi experimentado pela classe: dança, poesia, pintura, projeção, iluminação cênica, músicas de diferentes origens, roteiros mais abertos ou mais fechados, público “fechado” (o próprio grupo de alunos) ou “aberto” (passantes das ruas e do terminal Barra Funda), colagem de imagens, materiais diversos (tecido, terra, tinta, pele humana). Todos nós tentávamos dar vazão aos nossos impulsos criativos sem barreiras, sem dogmas, sem medo.

Para minha história pessoal, a escolha dos objetivos e maneiras de condução da disciplina foi determinante. Havia algum tempo que estávamos, eu e uma amiga, pensando em desenvolver um trabalho artístico que combinasse teatro (minha formação) e dança (a dela). A liberdade experimentada no espaço de aula extravasou até a sala de ensaio. No começo do semestre iniciamos um processo de criação que foi diretamente influenciado pelas referências e leituras trazidas na disciplina e que finalmente tomou forma de uma performance. “Desencontro” combinava elementos do teatro, da dança e da poesia, ocupava o espaço público, tentava propor uma relação extra cotidiana com os elementos corriqueiros da vida da metrópole. Estreamos em 03 de julho de 2010, último dia de aulas da disciplina, na praça da Sé com todo o grupo e o professor misturados aos passantes do centro. Com “Desencontro”, inauguramos nossa pesquisa “entre” a dança e o teatro (sempre enamorados da poesia), que já se desdobrou em outros três trabalhos subsequentes.

JACQUELIE AMANDA DA SILVA MORAES

Universidade: Instituto de Artes da UNESP/SP
Curso: Licenciatura em Arte – Teatro
Disciplina (que cursou comigo, onde ocorreu a experiência): Metodologia do Ensino de Arte
Ano (da disciplina): 2011
Ocupação na ocasião da entrevista: fotógrafa
Prefere ser mencionado no texto pelo nome ou como anônimo? Pelo nome
Data da entrevista: 01 de maio de 2013

É até difícil escolher a experiência mais marcante no meio de tantas! rs

O dia que a minha sala ficou responsável pela ação educativa da mostra de artes da faculdade, foi um dia muito marcante, pois me impressionou a forma de trabalho que usamos, desde o texto até a arte final do flyer “sustentável” que criamos.

A proposta era conversar com o público sobre o que eles pensavam sobre o que tinham visto e o que isso tinha haver com artes.

Cada um mostrou ou descobriu um “potencial” para trabalhar em grupo e isso não tornava o trabalho individual, pelo contrário, proporcionou a troca entre todo o grupo, por exemplo, eu tenho mais facilidade em me comunicar visualmente do que verbalmente, então fiquei com a “missão” de criar o folder porém não cheguei ao layout final sozinha, foi construído junto com o grupo e o professor, o texto, a ordem das imagens, as cores, etc.

https://www.youtube.com/watch?v=T6neGeZqNvw

JANE RIBEIRO DA SILVA MOTA

Universidade: Faculdade Maria Montessori de Educação e Cultura - FAMEC
Curso: Artes Visuais (Licenciatura)
Disciplina (que cursou comigo, onde ocorreu a experiência): Metodologia do Ensino de Arte
Ano (da disciplina): 2007
Ocupação na ocasião da entrevista: Arte educadora
Prefere ser mencionado no texto pelo nome ou como anônimo? Pelo nome
Data da entrevista: 27 de abril de 2013



Minhas experiências em arte educação iniciaram ainda na faculdade, foi aluna do prof. Erick Orloski , que com seu olhar nos permitiu idealizar em suas aulas, trabalhos incríveis, a criatividade de expressar nossas idéias, em suas aulas inovadoras , despertou em nos o desejo de colocar e nossos projetos estudados, discutidos em prática. Foi desta forma, que participei juntamente com os colegas de um trabalho de grupo , “Educação do olhar”, foi um trabalho discutido e gerado, com pesquisas científicas, nos deu a oportunidade de escrever sobre o projeto e apresentar as idéias para o prof.Erick, que logo partimos então para o Trabalho Prático e que envolveu as idéias de uma oficina de Mandalas Mexicanas, com pesquisa do tema, usamos o espaço físico da faculdade e a partir daí, cada idéia foi explorada com a representação do olhar!!! O público interagiu com as criações, e puderam criar a partir das técnicas, e foram usados nesse trabalho lâ, e palitos , os resultados super positivos, durante a exposição que foram em 2 períodos os alunos do Colégio Montessorri, também participaram com seus pais. A arte contagiou a todos, sobrevivendo com sua essência! Muitas pessoas participaram deste trabalho, uma experiência que enche o olhar de emoções, foi um encontro de idéias que só foi permitido através do prof.Erick, por quem temos profunda admiração e respeito. Hoje sempre que tenho que mediar projeto ou até mesmo dentro da sala de aula , como arte educadora , me surge a coragem e as metodologias que o prof. sempre nos orientou colocar em prática.

KARINA BARBOSA PARDAL

Universidade: Faculdade Maria Montessori de Educação e Cultura - FAMEC

Curso: Artes Visuais (Licenciatura)

Disciplina (que cursou comigo, onde ocorreu a experiência): Planejamento e Regência

Ano (da disciplina): 2011

Ocupação na ocasião da entrevista: Professora de Artes Visuais e Artes Cênicas.

Prefere ser mencionado no texto pelo nome ou como anônimo? Pelo nome

Data da entrevista: 02 de maio de 2013

Vivi experiências marcantes nas aulas e a considero marcante, pois pude aplicar e relacionar o aprendizado que obtive em meu profissional como Arte- Educadora e até mesmo em algumas de minhas obras pessoais. Em uma das aulas tivemos espaço para escolher e mediar uma imagem fotográfica de alguma obra que a consideramos curiosa e poética. Cito esta em especial, pois me instigou a refletir sobre meu próprio processo de escolha a cada ideia que a imagem oferecia além das diversas possibilidades de debater em grupo. Trabalhar o modo de mediar um debate sobre obras de arte visou o ato de questionar pontos de vista representando para mim um desenvolvimento autônomo de mediar uma aula, por exemplo, este portanto se tornou um processo contínuo que desenvolve visão crítica por ser construída no ato de debate intercalando o senso de análise partindo de cada repertório. Acredito que aulas como essa deixa o aluno desenvolver-se e refletir sobre o “fazer artístico” em cada contexto social, despertando a consciência de perceber novos caminhos.

LUCIANA DE SOUZA BERNARDO

Universidade: Centro Universitário Estácio Radial de São Paulo - unidade Brooklin

Curso: Artes Visuais (Licenciatura)

Disciplina (que cursou comigo, onde ocorreu a experiência): Interculturalidade

Ano (da disciplina): 2011

Ocupação na ocasião da entrevista: Educadora

Prefere ser mencionado no texto pelo nome ou como anônimo? Pelo nome

Data da entrevista: 27 de abril de 2013

Uma experiência marcante que tive em suas aulas? Deixa-me pensar...

Bem, o que vem na cabeça sempre e agora é.. Ou melhor, foi, quando vc propôs para a nossa sala no 3 semestre na disciplina Interculturalidade, uma atividade sobre a Cultura Hip Hop, no qual a sala foi dividida em grupos, e cada grupo trabalhou as modalidades específicas do Hip Hop. E a apresentação da pesquisa/ trabalho foi realizada de maneira muito confortável e agradável; todos apresentaram os seus temas e participaram da discussão democraticamente. Tenho certeza, que essa experiência também foi marcante para os meus colegas de sala. Foi algo muito divertido e enriquecedor! Lembra do Gilberto dançando??rsrs

A iniciativa e a disposição de abordar o tema em sala de aula foi algo inovador e original! Causou um estranhamento, provocou um novo olhar, uma nova perspectiva sobre a temática proposta. Este exercício investigativo, nos aproximou do tema, nos possibilitou perceber a sua relevância cultural; propiciando a abertura de novas concepções sobre o universo Hip Hop. Determinando uma quebra de paradigmas e preconceitos, que o próprio Hip Hop enfrenta por fazer parte da cultura de massa. Hoje eu reconheço o valor da cultura Hip Hop, devido a reflexão proposta em sala de aula por você. Do contrário, eu estaria até hoje tratando deste assunto com certo desdém.

Logo, defino esta experiência como marcante por ser incrivelmente interessante e impactante, foi uma sacada sensacional! Versátil. Provocativa. Desafiadora. Enriquecedora. Uma infinidade de adjetivos...



MARIA DE OLIVEIRA ALMEIDA

Universidade: Faculdade Maria Montessori de Educação e Cultura - FAMEC

Curso: Artes Visuais (Licenciatura)

Disciplina (que cursou comigo, onde ocorreu a experiência): Metodologia do Ensino de Artes e Trabalho de Conclusão de curso (TCC)

Ano (da disciplina): 2006/2007

Ocupação na ocasião da entrevista: Professora de Arte (efetiva) na rede pública de São Paulo Estadual e Municipal

Prefere ser mencionado no texto pelo nome ou como anônimo? Pelo nome

Data da entrevista: 09 de maio de 2013

Quero te dizer que vivi momentos especiais em 2006/2007 quando tive a oportunidade de ter você como meu professor de metodologia do ensino no curso de artes visuais da FAMEC (antiga Faculdade de Educação e cultura Maria Montessori). Foram vários momentos que deixaram marcas entre eles estão a visita que fizemos ao CCCB e também a apresentação do pré tcc que você mediu brilhantemente.

MÔNICA DOS ANJOS FERREIRA

Universidade: Centro Universitário Estácio Radial de São Paulo - unidade Brooklin

Curso: Artes Visuais (Licenciatura)

Disciplina (que cursou comigo, onde ocorreu a experiência): Interculturalidade

Ano (da disciplina): 2011

Ocupação na ocasião da entrevista: Auxiliar de classe no Colégio Pio XII

Prefere ser mencionado no texto pelo nome ou como anônimo? Pelo nome

Data da entrevista: 03 de maio de 2013

Respondendo a sua pergunta, sobre as suas aulas, que tiveram um significado especial para mim foram as que tinham exemplos e pesquisas sobre artistas contemporâneos brasileiros. Que me encantou conhecer a poética da arte deles, principalmente da Rosana Paulino e Alexandre Orion. Ampliei o meu olhar para as temáticas contemporâneas e brasileiras.

ROBERVAN RODRIGUES DA SILVA

Universidade: Cruzeiro do Sul

Curso: Artes Visuais (Licenciatura)

Disciplina (que cursou comigo, onde ocorreu a experiência): Interculturalidade

Ano (da disciplina): 2009

Ocupação na ocasião da entrevista: Professor estadual efetivo.

Prefere ser mencionado no texto pelo nome ou como anônimo? Pelo nome

Data da entrevista: 27 de abril de 2013

Minha experiência mais marcante em suas aulas foi aquela em que você meu grande mestre me respondeu a uma pergunta sobre arte brasileira, onde de repente a minha réplica entrou em História do Brasil, eu estava ao seu lado direito. Você virou pra mim e me falou uma grande verdade da história brasileira, de maneira que quebrou todo o pouco conhecimento que eu recebera até aquele momento. Então eu lhe perguntei: - O quê você está me falando é a verdade? Então porque ninguém sabe, ou ensina estas coisas?. Você foi bem enfático. Percebi que ficou um pouco bravo por eu interromper-lhe a aula. Então você completou. E eu não me esquecerei jamais desta frase: - A História sempre é contada por quem vence, nunca por quem perdeu. A turma ficou um pouco eufórica, eu acho que eu estava sendo um pouco chato demais. Eu me virei para os demais e disse-lhes: Me desculpe pessoal, mas eu estou aprendendo História do Brasil agora. Para fechar o assunto, você me ensinou um pouco mais no final da sua aula. Considero esta experiência marcante porque em todos estes anos de estudo e pesquisa nenhum professor ou livro me fez enxergar os dois lados da história. E que é importante ser questionador e humilde para aceitar novos conhecimentos, mesmo que sejam totalmente contrários aos meus conhecimentos adquiridos.

SANDRA REGINA SILVA PEREIRA

Universidade: Centro Universitário Estácio Radial de São Paulo - unidade Brooklin

Curso: Artes Visuais (Licenciatura)

Disciplina (que cursou comigo, onde ocorreu a experiência): Didática ou Metodologia de Ensino de Arte

Ano (da disciplina): 2009

Ocupação na ocasião da entrevista: Professora de Artes para o Ensino Fundamental II e Médio e Música para o Ensino Fundamental II no Colégio Brasil Jovem, Música (teclado e musicalização infantil) e artesanato no Ateliê Doces Encantos.



Prefere ser mencionado no texto pelo nome ou como anônimo? Pelo nome
Data da entrevista: 29 de abril de 2013

Acredito que você recorda do e eu considero uma experiência marcante. Foi quando eu ainda estava no 1º semestre e você solicitou que fizéssemos dois desenhos que representasse uma situação, sendo que um nos “moldes” do Neoclassicismo e o outro do modernismo. Na ocasião ainda não tinha aprendido a respeitar meu traço de desenho e fiquei desesperada por não “saber desenhar”. Por fim resolvi o problema de uma forma até criativa e lembro que vc me disse que até o fim do curso, eu teria mudado esse meu comportamento. Essa experiência já me serviu de exemplo algumas vezes em sala de aula.

Apesar disto já estar implícito na sua resposta, saberia dizer mais especificamente por que esta foi uma experiência marcante?
Naquela época, não tinha a menor intensão de “enfrentar” salas de aula. Era imensamente detalhista e tinha um grande complexo de inferioridade por acreditar que não sabia desenhar, (não que hoje, esteja imensamente satisfeita com minha forma de desenhar, mas aprendi a respeitar meu traço e descobri que existem outras formas de expressividade, além de que sei que meu próprio traço de desenho pode ser melhorado com exercícios apropriados, porém, isso hoje em dia não é o mais importante no meu ponto de vista). Foi marcante, porque na minha mania de perfeição, queria fazer algo que minha técnica não permitia. E essa ideia de que tudo que faço tem que dar certo, começou a mudar ali. Esse meu aprendizado, vem a cada dia se aprimorando dentro da sala de aula, pois a cada dia percebo que não é sempre que conseguimos atingir os objetivos. As vezes preparo uma aula julgando que será o máximo, e acaba sendo uma catástrofe. Outras vezes dá super certo com alguns e não com outros... Ainda tem aqueles dias que penso que nada será interessante e me deparo com uma turma “devorando” cada minuto da aula...com certeza você bem sabe do que estou falando. A verdade é que nunca imaginei que me encontraria na sala de aula e isso já aconteceu. Estou muito envolvida e percebo que já houve mudanças na escola, com relação ao reconhecimento da disciplina de Artes. É um trabalho de formiguinha, mas estou feliz por ver mínimos resultados. Isso não seria possível, se esse meu perfil perfeccionista, não tivesse sendo remoldado.

THAÍS DE OLIVEIRA GUERRA
Universidade: Faculdade Maria Montessori de Educação e Cultura - FAMEC
Curso: Artes Visuais (Licenciatura)
Disciplina (que cursou comigo, onde ocorreu a experiência): Fundamentos do Ensino de Arte e Trabalho de Conclusão de Curso
Ano (da disciplina): 2009
Ocupação na ocasião da entrevista: Coordenadora do Núcleo Pedagógico Diretoria de Ensino Sul 3 (Estadual) e Professora de Ensino Fundamental II e Médio EJA (Municipal)
Prefere ser mencionado no texto pelo nome ou como anônimo? Pelo nome
Data da entrevista: 06 de maio de 2013

O curso de Artes Visuais significou muito para mim em minha vida pessoal e profissional, em especial as aulas ministradas pelo Pro^{fo} Erick Orloski. Todas as aulas foram experiências marcantes, mas houve uma em especial que lembro até hoje e que certamente irei lembrar para o resto da vida, e que inclusive comentei com meus alunos de EJA na semana passada. Quando ingressei no curso de Artes Visuais ainda estava muito perdida, não me identificava com nada e pensei várias vezes em desistir por não possuir muita habilidade manual, certa de que a Arte se resumia somente nisso. Lembro que o Pro^{fo} Erick nos apresentou o livro “O que é Arte”, de Jorge Coli, e daí pude perceber o quanto a Arte estava dentro de mim, independente de saber pintar, desenhar ou não, que era esse o curso realmente certo, que fiz a escolha certa, e que Arte não era representada tão somente por trabalhos manuais, e que a graça também poderia ser encontrada dentro da teoria... Para mim foi um momento mágico de descoberta, que foi se atrelando a muitos outros momentos de significação todos mediados pelo Pro^{fo}, e que foram as aulas que sempre mais gostei, muito mais do que as de Pintura, Escultura, Desenho...Esse foi o momento da minha descoberta enquanto profissional, por isso foi muito marcante para mim. E hoje, enquanto Pro^{fa} de Arte, principalmente de EJA, me torno exemplo para que eles possam perceber o quanto a Arte é importante em nossas vidas de um ponto de vista geral, não somente no que se refere aos trabalhos manuais. Atualmente desenvolvo um trabalho de busca à autoestima desses alunos, que chegam para a EJA subjugados, des-



motivados e humilhados diante da sociedade, e eles estão se encontrando como sujeitos ativos dentro da Arte. No meu outro cargo, desenvolvo o trabalho de Formação de Professores e Coordenadores do Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano), realizando Orientações Técnicas visando garantir a plena alfabetização e competência leitora e escritora, dentro do Programa Ler e Escrever. Fui aprovada no concurso da Prefeitura de São Paulo em 2º lugar, e devo muito ao curso da FAMEC, em especial ao Prof. Erick Orloski, que em suas aulas conseguiu trazer o significado da Arte em minha vida pessoal e profissional.

WALTER JUNIOR MACHADO CARNEIRO
Universidade: Faculdade Maria Montessori de Educação e Cultura - FAMEC
Curso: Artes Visuais (Licenciatura)
Disciplina (que cursou comigo, onde ocorreu a experiência): Fundamentos da Arte Educação.
Ano (da disciplina): 2007 a 2009
Ocupação na ocasião da entrevista: Produtor de TV e E-learning
Prefere ser mencionado no texto pelo nome ou como anônimo? Pelo nome
Data da entrevista: 03 de maio de 2013

No início do curso tivemos uma aula sentados na quadra [situações diferenciadas?!], onde pudemos descrever, através de um objeto, uma representação artística. Não lembro na ocasião qual o objeto utilizado, mas lembro que me senti a vontade, tímido que estava, de contar um pouco da minha história e das situações que construíram meu gosto e afinidades pela arte. Depois de formado tive a oportunidade de replicar o exercício com os alunos e sempre foi muito bom o resultado. A Partir daí busquei sempre utilizar teoria e prática nas aulas, com ótimos resultados. Neste momento não estou lecionando, pois sou produtor de tv para b learning, mas vejo o quanto o lúdico é importante para a compreensão de conteúdos.

WANDER RODRIGUES DA COSTA
Universidade: Faculdades Associadas de Cotia (FAAC)
Curso: Artes Visuais (Licenciatura)
Disciplina (que cursou comigo, onde ocorreu a experiência): Metodologia do Ensino de Arte
Ano (da disciplina): 2008
Ocupação na ocasião da entrevista: Professor de Arte da prefeitura municipal de Cajamar
Prefere ser mencionado no texto pelo nome ou como anônimo? Pelo nome
Data da entrevista: 01 de maio de 2013

Todas as aulas foram marcantes, principalmente quando o assunto envolvia assuntos da filosofia paralelo com a arte. Um dos momentos que não tenho como esquecer, foi no meu primeiro dia de aula, e eu tinha ingressado em uma turma já com um semestre adiantado e a gente começou a falar na sala sobre o entendimento da arte da realidade e no assunto fui estendendo para o lado da filosofia e com isso conseguimos associar o significado da arte e uma passagem da alegoria da caverna de Platão, e com isso alguns alunos começaram a demonstrar interesses em assuntos filosóficos também com outros professores e sempre citavam aquela aula como referência. Com certeza isso ficou e ficará sempre marcado e sempre que posso comento quando estou ensinando história da arte ou filosofia na arte para o ensino médio.

ENTREVISTA COM IMANOL AGUIRRE – 08 DE NOVEMBRO DE 2013

Erick Orloski: A principal razão do meu interesse neste estágio de investigação na *Universidad Pública de Navarra*, sob sua orientação, foi justamente a perspectiva da educação desde e para a experiência. O que você entende por isto? Imanol Aguirre: Entendo que as obras de arte, e quando digo obras de arte me refiro aos artefatos e fenômenos visuais, culturais em geral, (...) são condensados de experiência humana (...) onde confluem questões que tem a ver com o político, o social, o econômico, o psicológico, com o afetivo, emotivo, ideológico... tanto que são artefatos que condensam tudo isto, que dão forma a tudo isto, são condensados de experiência humana. Belas obras de arte ou os artefatos da cultura visual desde a perspectiva da experiência humana, supõe-se relacionar-se com eles de uma maneira distinta, porque supõe-se colocar em relação a minha experiência com a experiência que eles condensam, então só pode ser desde a experiência, educar desde a experiência, mas também para a experiência, porque destes artefatos, destes fenômenos, a educação o que faz é enriquecer (...) a experiência dos próprios usuários, dos próprios estudantes neste caso. Esta interação não se produz para saber coisas, para obter informações, se produz para este enrique-



cimento pessoal, este crescimento pessoal, que é o que entendo o que é a educação. Para mim a educação não é só aprender coisas, educar é crescer. E então estes artefatos nos ajudam a crescer, são para o nosso crescimento, para o enriquecimento de nossa experiência, como seres humanos, como pessoas. E então por isto desde e para a experiência e entendo que, quando falo de experiência, não falo de experimentos e seguramente não falo de um conjunto de situações... ‘eu tive uma experiência’, ‘algo me passou’... não. Falo de experiência neste sentido bem mais geral, bem mais profundo e global de juntar este artefato nesta situação, neste encontro, e neste juntar, todos estes aspectos, todos estas dimensões (...). Eu posso ter tido uma experiência bonita, de subir numa árvore, enfim, experiência... mas não estou falando disto. Estou falando deste crescimento pessoal, onde influi esta tomada de consciência e este uso de todos os aspectos que confluem na vida da pessoa e que vão fazê-la crescer através de todos os artefatos, todas as situações com que nos encontramos e, no caso concreto de nosso âmbito de estudo, que tem a ver com as artes visuais. Mas se eu fosse me aproximar da religião, estaria fazendo o mesmo com a religião. [segue dizendo que seria o mesmo no âmbito de educação religiosa ou da educação física e ele parte do ensino de artes visuais]

Educar desde e para a experiência permite formar indivíduos com uma bagagem e um nível de competências pessoais, na interação com o mundo e os demais sujeitos que pode ser muito importante. Isto me parece especialmente aplicável ao mundo da educação.

(...) Ter sensibilidade, conhecer o que se passa ao outro, permite ter sensibilidade suficiente, os elementos suficientes para saber quando sofre, (...) que faz dano, então isto nos permite evitar a humilhação, porque sabe o que humilha o outro. Se você conhece a experiência do outro, se você tem contato com a experiência vital dos outros sujeitos, está treinando constantemente a ser sensível ao que ocupa e preocupa o sujeito, o que lhe afeta e o que não lhe afeta, de maneira que estas competências são muito importantes para que em um mundo em constante transformação, se possa fazer leituras de outras situações, leituras sensíveis das outras situações que se vais encontrando (...).

Neste sentido, formar desde a para a experiência não é formar um tipo de pessoa que está obtendo informação sobre o mundo, porque esta informação vai se tornar obsoleta imediatamente, e sim o que está fazendo é adquirir as competências para interatuar com outros sujeitos, e este interatuar com os outros sujeitos, se vai abordando e enfrentando as situações que se vão apresentando diante do caminho.

As artes, neste caso, ou o trabalho com a cultura visual, serve para se treinar nisto. Porque as artes, tanto que são condensados de experiência humana, servem para nos treinar nisto, por isto me parece importante a educação artística (...). (É necessário) um sentido de formação, que permite uma interação sensível e rica, dos indivíduos com outros sujeitos, para abordar problemas ou situações, comuns (...) (que influenciam) na criatividade, na capacidade de imaginar (...) e assim entendo, aceito, me interessa e me parece adequado e estou de acordo. Mas também acredito que seja muito importante que esta criatividade não seja um “feito”, que acontece no indivíduo, (...) (e sim ter) indivíduos criativos, capazes de se treinarem com os outros indivíduos, para comungar, coisas conjuntas a partir desta sensibilidade, que é a experiência dos demais. Acredito que os 02 (?) elementos são necessários, e treinar-se nesse interatuar com as experiências dos demais, crie competências para que isto possa se desenvolver, tomar forma...

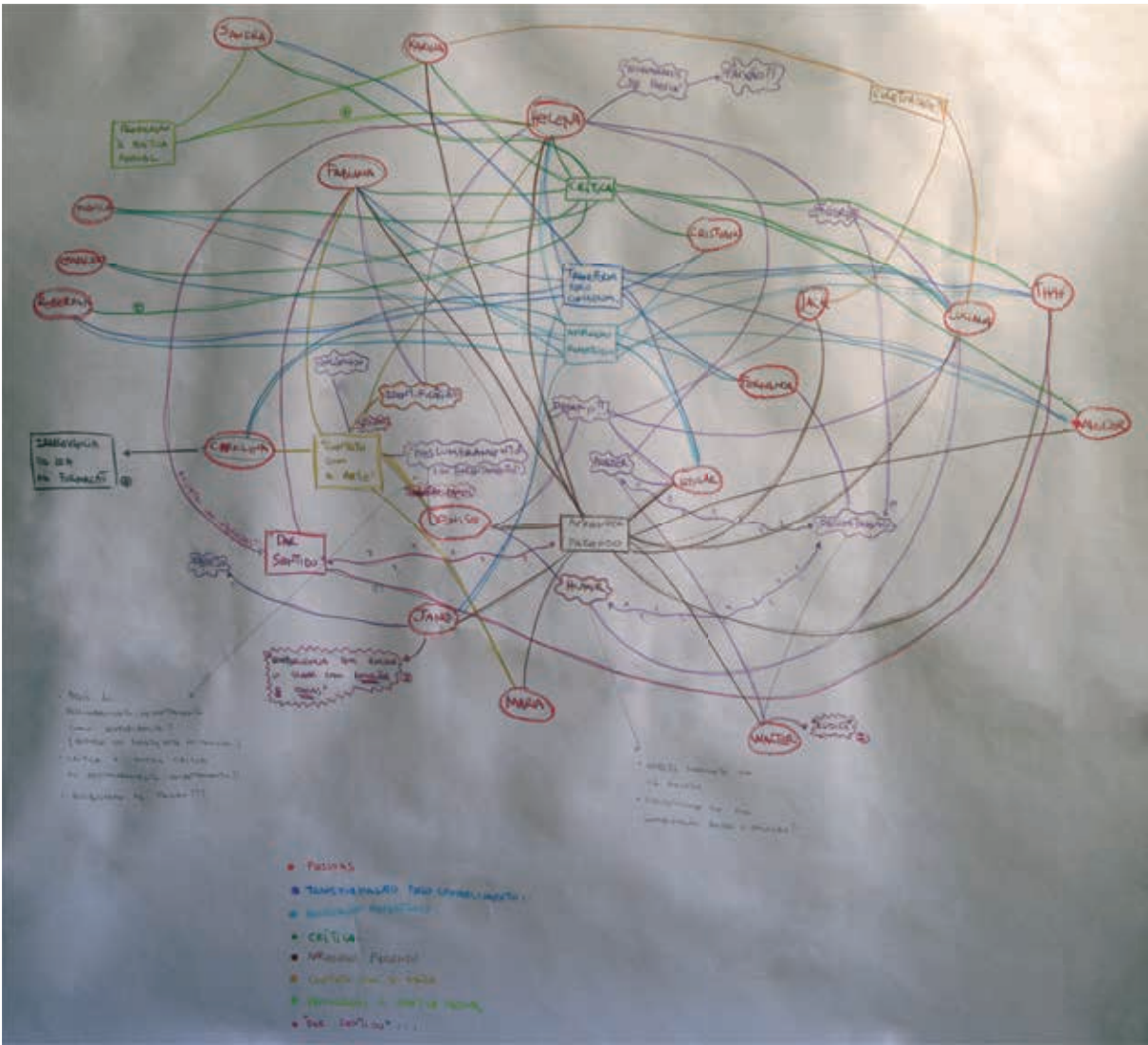
Erick Orloski: Em seus textos e em nossas conversas, me chamou a atenção o termo “condensado de experiências”. Em uma breve pesquisa pela internet, me pareceu que o termo é seu, ainda que tenha uma relação direta com John Dewey. Como você chegou neste conceito e por que ele é tão relevante em seus textos?

Imanol Aguirre: Porque me parece que é a metáfora que melhor explica, realmente não tem maior mistério. Quando se trata de explicar algo, você tem que recorrer à metáfora, em muitas ocasiões. E o termo ‘condensado’ me parecia que explicava ... não sei se o termo é meu exatamente, talvez o termo condensado pode ser, pode haver termos similares (...) Não sei se é a metáfora que se usa, em algum momento podemos usar a metáfora catalisador, que eu também gosto muito (...) é este elemento que faz com que confluem, que se ponham em evidência estes aspectos. O termo condensado me parecia potente desde a perspectiva de que nos permite imaginar que uma coisa muito complexa, feita de muitos elementos distintos, destilava em uma gota, neste condensado, que percorria tudo isto. O próprio termo condensado – não havia pensado isto nunca, você que me impulsionou – etimologicamente está composto de duas partes: a primeira, que é ‘con’, que tem a ver com esta sensação de conjunto, de multiplicidade, que está junto das palavras; e a segunda parte ‘denso’. Então, condensar, é fazer densa esta multiplicidade (...). Então estou dizendo e estou pensando, seguramente é um termo que deve muito, em meu imaginário, a um termo utilizado por Cliphord Geertz – não me recordo se é mesmo dele – que a descrição densa. (...) Creio que é uma interpretação das culturas, fala dos feitos culturais como descrições densas. O que tem a ver com descrição densa, que justamente catalisa, condensa todos estes aspectos – sociais, morais, ideológicos, estéticos, ... – e quando tentamos descrever – o antropólogo é descritor, um redator, um inventor – e quando tenta descrever, como todos estão relacionados entre si, a descrição densa e a maneira de expressar que aquilo não é fácil de delimitar, de separar, de descrever, não é fácil de fazer porque, afinal (...) quando temos o emaranhado, estamos nesta descrição densa (...) que tudo está junto a tudo e onde parecia que havia somente uma coisa, resulta que todo um condensado está todo aí, como apertado, junto, pois creio que traduz muito bem o imaginário esta metáfora, que traduz muito bem a ideia do que se passa a uma obra de arte, que se passa ao artefato estético, a uma situação própria de um fenômeno cultural, que não significa que



seja uma obra de arte como a história da arte havia feito, através do formal, do semiótico, do iconográfico... não, aí está tudo condensado, está a experiência do artista, estão suas frustrações, estão suas necessidades econômicas, está o mercado,... como chamamos a isto? (...) Está tudo como condensado, porque realmente responde muito bem a esta descrição densa. Não sei se o termo é meu (...) na verdade não pretendi... (...).

MAPA RIZOMATICO DE RELATOS



Projeto gráfico: Christiane Coutinho
Tipografia utilizada: Garamond, Adobe Caslon e Trajan.
Obras utilizadas de autoria de Joseph Mallord William “J. M. W.” Turner
Capa/contracapa e II Ato - a descida: *The Slave Ship*, 1840
I Ato - a partida: *Fishermen at Sea*, 1796
III Ato - o retorno: *The Grand Canal - Venice*, c. 1835
Considerações finais: *The Fighting Temeraire tugged to her last Berth to be broken up*, 1838
Imagens disponíveis em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/J._M._W._Turner>.
Acesso em: 18 jul. 2015.

E-mail do autor: prof.erick.orloski@gmail.com
E-mail da designer: chriscoutinho17@gmail.com



