

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E
EDUCAÇÃO - UNAHCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

LEANDRO JUNG

**NOTAS SOBRE A NOÇÃO DE EXPERIÊNCIA: REFLEXÕES A
PARTIR DE OFICINAS ARTÍSTICAS PROPOSTAS NA EEB BARÃO
DO RIO BRANCO E NO ATELIÊ DE LEANDRO JUNG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. André Cechinel

CRICIÚMA

2019

LEANDRO JUNG

**NOTAS SOBRE A NOÇÃO DE EXPERIÊNCIA: REFLEXÕES A
PARTIR DE OFICINAS ARTÍSTICAS PROPOSTAS NA EEB BARÃO
DO RIO BRANCO E NO ATELIÊ DE LEANDRO JUNG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. André Cechinel

CRICIÚMA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

J95n Jung, Leandro.

Notas sobre a noção de experiência: reflexões a partir de oficinas artísticas propostas na EEB Barão do Rio Branco e no Ateliê de Leandro Jung / Leandro Jung. – 2019.

142 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2019.

Orientação: André Cechinel.

1. Ensino da Arte. 2. Arte na escola. 3. Ateliês de artistas. 4. Experiência estética. I. Título.

CDD. 22. ed. 707

LEANDRO JUNG

“NOTAS SOBRE A NOÇÃO DE EXPERIÊNCIA: REFLEXÕES A PARTIR DE OFICINAS ARTÍSTICAS PROPOSTAS NA EEB BARÃO DO RIO BRANCO E NO ATELIÊ DE LEANDRO JUNG”

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 11 de dezembro de 2018.

BANCA EXAMINADORA



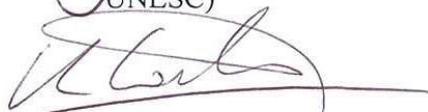
Prof. Dr. André Cechinel
(Orientador - UNESC)

Profª. Dra. Carmen Lúcia Capra
(Membro - UERGS)



Profª. Dra. Auréa Regina de Souza Honorato (Membro - UNESC)

Prof. Dr. Richarles Souza de Carvalho
(Suplente - UNESC)



Prof. Dr. Carlos Renato Carola
Coordenador do PPGE-UNESC



Leandro Jung
Mestrando

Aos sujeitos desta experiência.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer primeiramente a Deus pelos momentos de fé diante das dificuldades e dos desafios a serem vencidos.

Agradeço aos meus pais, por me terem dado educação e ensinado a viver com simplicidade. Sempre respeitando as escolhas de seu filho.

Meu irmão Joel Jung, que sempre se manteve distante e próximo quando necessário.

A William Marcos Machado, companheiro de todos os momentos.

Ao Prof. Dr. André Cechinel, meu orientador e exemplo profissional.

Às professoras Carmen Lúcia Capra e Aurélia Regina de Souza Honorato pelas contribuições feitas acerca do trabalho.

A todos os alunos do curso de pintura do Ateliê Assisi, em especial a professora Maria Marlene Milanese Just e seu esposo Luiz.

Aos professores, funcionários e colegas do Programa de Mestrado em Educação.

Aos alunos da turma do Mestrado, companheiros de estrada, divido a alegria desta experiência.

*O essencial é saber ver,
Saber ver sem estar a pensar,
Saber ver quando se vê,
E nem pensar quando se vê,
Nem ver quando se pensa.
Mas isso (tristes de nós que fazemos a alma
vestida!)
Isso exige um estudo profundo,
Uma aprendizagem de desaprender.
(Fernando Pessoa)*

RESUMO

A presente pesquisa buscou compreender de que forma a escola e o ateliê de artes, como espaços singulares e não hierarquizáveis, podem dialogar e impactar sobre a noção de experiência. Perpassando pelos conceitos de experiência, experiência estética, educação, escola, ateliê, ensino de arte, professor e artista, na perspectiva da importância da arte na escola e fora dela, este estudo investigou como se dá o contato com a experiência estética a partir de oficinas de arte propostas na EEB Barão do Rio Branco, em Urussanga/SC, e no Ateliê de Leandro Jung, localizado na cidade de Orleans/SC. Em busca de alcançar os objetivos desta pesquisa, que foi amparada com o suporte teórico de Barbosa (1998, 2010, 2017), Benjamin (1987, 1989, 1994), Demo (2011), Dewey (2010), Gohn (2010, 2011, 2013, 2015), Larrosa (2015a, 2015b), Libâneo (2013), Martins (2005, 2007), Rancière (2012, 2015), Saviani (2012, 2013), entre outros, para a coleta de dados, foram propostas duas oficinas artísticas com base na pesquisa narrativa realizada nos espaços em questão. Buscou-se, por meio de narrativas orais, visuais e escritas, elementos para estabelecer relações entre os espaços e refletir sobre o ensino de arte no ateliê e na escola. A partir dos estudos realizados e com a análise de dados, sem a pretensão de respostas finais, mas que possibilitaram reflexões e caminhos para a experiência estética na escola e no ateliê. Portanto, não é o espaço educativo ou tipo de educação, formal ou não formal, que determina a experiência, mas aquilo que fizemos no espaço e na educação.

Palavras-chave: Experiência estética, escola, ateliê, ensino de arte.

ABSTRACT

The present research sought to understand who the school and the art atelier as singular and non-hierarchical spaces dialogue and impact about the notion of experience. Going through the concepts of experience, aesthetic experience, education, school, atelier, art teaching, teacher and artist, from the perspective of the importance of art inside and outside the school. Thus, the following objective to investigate how the aesthetic experience from art workshops propose in the *EEB Barão do Rio Branco* and in the Leandro Jung's Atelier, located in Orleans SC. In order to achieve the objectives of this research, which was supported by the theoretical support of Barbosa (1998, 2010, 2017), Benjamin (1987, 1989, 1994), Demo (2011), Dewey (2010), Gohn (2010, 2011, 2013, 2015), Larrosa (2015a, 2015b), Libâneo (2013), Martins (2005, 2007), Rancière (2009, 2012, 2015), Saviani (2012, 2013), among others. For the collection of data were proposed two artistic workshops based on the narratives research performed in the spaces mentioned. In order to search through oral narratives, visual and written elements to establish relationships between spaces and reflect about teaching art in the atelier and in the school. Starting from the studies realized and with data analysis, and without pretension of final answers, but allow reflections about and paths to aesthetic experience at school and in the atelier. Therefore, it is not the educational space or type of education, formal or informal which determines the experience, but what we did in space and education.

Keywords: Aesthetic experience; school; atelier; art teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1 – Realização de esboço em desenho
- Figura 2 – Realização de esboço em desenho
- Figura 3 – Impressão das gravuras
- Figura 4 – Impressão das gravuras
- Figura 5 – Alunos e suas produções artísticas
- Figura 6 – Produções artísticas dos alunos
- Figura 7 – Produções artísticas dos alunos
- Figura 8 – Recepção dos alunos
- Figura 9 – Oficina de cerâmica
- Figura 10 – Produções de argila
- Figura 11 – Desenho da aluna McClain
- Figura 12 – Desenho da aluna Miriwith Grey
- Figura 13 – Desenho da aluna Ururaka Ochaco
- Figura 14 – Desenho da aluna Van Gogh
- Figura 15 – Desenho da aluna Pablo Picasso
- Figura 16 – Desenho da aluna Wanessa Camargo
- Figura 17 – Desenho da aluna Marilyn Monroe
- Figura 18 – Desenho da aluna Anny
- Figura 19 – Desenho da aluna Nina Dobreu
- Figura 20 – Desenho da aluna Nina Dobreve
- Figura 21 – Desenho da aluna Jujuba
- Figura 22 – Desenho do aluno Monet
- Figura 23 – Desenho da aluna Mozart
- Figura 24 – Desenho da professora Frida
- Figura 25 – Desenho da aluna Meriwith Grey
- Figura 26 – Desenho do aluno John Lenon
- Figura 27 – Desenho da aluna Nina Dobreve
- Figura 28 – Desenho da aluna Anny

LISTA DE ABREVIÇÕES E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

EEBBRB – Escola de Educação Básica Barão do Rio Branco

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PBA – Pesquisas Baseadas em Arte

SC – Santa Catarina

UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 SOBRE A NOÇÃO DO CONCEITO DE EXPERIÊNCIA?.....	20
1.1 EXPERIÊNCIA E TEMPO.....	24
1.2 O QUEM DIZEM JORGE LARROSA, WALTER BENJAMIN E JOHN DEWEY SOBRE O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA.....	28
1.3 EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS	38
2 A ESCOLA E O ATELIÊ DE ARTES: ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO	43
2.1 EM DEFESA DA ESCOLA.....	50
2.2 EDUCAÇÃO E SEUS ESPAÇOS NÃO FORMAIS: O ATELIÊ DE ARTES	59
2.3 A ESCOLA E O ATELIÊ DE ARTES: PROFESSOR/ARTISTA: QUE HISTÓRIA É ESSA?	68
2.3.1 Professor/artista.....	72
3 ENSINO DE ARTE HOJE: BNC E AS REFORMAS NA EDUCAÇÃO ATUAL	75
4 DEFININDO O MÉTODO DE PESQUISA	94
5 ANALISANDO AS EXPERIÊNCIAS	102
5.1 EXPERIÊNCIA II: ENCONTRO NA ESCOLA.....	104
5.2 EXPERIÊNCIA III: ENCONTRO NO ATELIÊ.....	114
5.3 IMAGENS E ESCRITOS: RELATOS DAS EXPERIÊNCIAS.....	119
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: SOBRE A EXPERIÊNCIA	134
REFERÊNCIAS	139
ANEXO(S)	145

INTRODUÇÃO

Minha trajetória pessoal e acadêmica sempre esteve conectada às linguagens da arte. Quando criança vivia rabiscando desenhos, matutando histórias, entre idas e vindas ao engenho de cana-de-açúcar de meu avô. Com os pés e as mãos sujas de lama, esboçava pequenos bonecos de argila, desenhando na terra e imaginando figuras nas nuvens.

Já carregava uma curiosidade, a que chamo aqui de “busca pela arte”, e embora muito pouco sobre ela conhecesse, sentia a cada dia mais a vontade de me entregar às novas descobertas, à experimentação. No Ensino Fundamental e no Médio, com a disciplina de Artes, pude entrar em contato um pouco mais com a história da arte, com os pintores, escultores e demais artistas, e assim fui tendo conhecimento sobre arte para além das vivências de criança.

Um tempo depois de ter concluído o Ensino Médio escolhi o curso de graduação em Artes Visuais – Licenciatura (UNESC) em Criciúma/SC. A cada semestre me foram proporcionadas muitas experiências significativas com as mais variadas linguagens da arte¹, como a pintura, serigrafia, gravura, escultura, cerâmica, teatro, cinema, dança, música, performance, sempre visitando exposições artísticas, frequentando museus, indo ao teatro, ao cinema, entre outros lugares de apropriação cultural.

E estas experiências na universidade me instigaram a buscar uma produção artística pessoal, participando de exposições, saraus e coletivas, ou seja, tive e busquei momentos de experiências estéticas para além da formação universitária. Em outras palavras, minha formação ocorreu pautada na crença de que quanto mais se busca ampliar o repertório estético melhor se constitui a nossa prática docente e o ensino de artes.

A minha pesquisa de Trabalho de Conclusão² de Curso partiu da observação da importância da experiência estética na formação dos professores de Artes. Em poucas palavras, por meio de um espaço de narrativa, busquei oferecer aos professores de Artes da região de Criciúma (SC) uma oficina de criação com

¹ Trago a palavra arte em minúsculo como área do conhecimento e referente à disciplina Artes.

² “A formação do professor de arte na perspectiva da produção e da apropriação artístico-cultural”, 2014, orientada pela professora Silemar Maria de Medeiros da Silva.

porongos³, valorizando a produção artística dos professores de Artes e procurando entender como estes ampliam seus repertórios artístico-culturais.

Em outras palavras, tentava compreender se estes professores buscam ampliar o seu repertório artístico-cultural ou se focam apenas no ensino de arte. Tudo isso me fez refletir sobre o professor que busca alcançar novas experiências estéticas, (re)significando de outras formas as suas aulas de Artes, pois, no que diz respeito à experiência, é importante que o professor vivencie o que vai ensinar como forma de reconstrução permanente de si e do seu contato com as artes.

Após terminar a graduação comecei a atuar como professor de Artes na Educação Básica pública, buscando proporcionar um ensino de arte por meio de experiências efetivas com a arte. Mas às vezes me questiono sobre a relação dos alunos com a arte na escola, se é pelo viés da experiência, ou se apenas limitam a sua relação com a arte à ideia de consumo passivo. Quando me refiro a experiência, afirmo com Larrosa (2015a, p. 18) o seguinte: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou que toca”. De que forma a arte está sendo significativa para os alunos em relação ao conceito de experiência que o autor traz?

Além da formação acadêmica, também atuo como artista plástico em meu ateliê (Ateliê Leandro Jung – Espaço de Vivências, localizado em minha residência, Estrada Geral Palmeira Alta, Orleans/SC), onde me dedico ao meu processo poético com as mais variadas linguagens da arte, recebendo também visitas de alunos das escolas da região para conhecer meu trabalho, meu ateliê e galeria. Além disso, realizo ainda oficinas de arte, como a de porongos e de cerâmica.

Ao receber alunos visitantes para oficinas em meu ateliê, percebi que este local também é um espaço educativo, porém não formal. Passo a observar as oficinas que leciono, como são as dinâmicas, a postura dos alunos, como eles recebem a proposta de atividade a ser executada, como a estrutura física impacta nas atividades das aulas, já que nos ateliês os móveis podem estar distribuídos de uma forma diferente da sala de aula. Às vezes leciono os mesmos conteúdos no ateliê e na escola, e fica evidente que a resposta dos alunos é singular em cada um dos espaços em questão, e digo isso sem qualquer intuito de hierarquizá-los.

³ Designação popular dos frutos das plantas dos gêneros *Lagenaria* e *Cucurbita*, utilizados para fazer artesanato e apropriados pelo artista Leandro Jung para produzir arte.

Passo a fazer, então, alguns questionamentos: será que a estrutura escolar influencia na experiência dos alunos? Quais as diferenças de respostas entre a sala de aula e o espaço do ateliê? Busco então, nesta pesquisa, fazer algumas reflexões sobre a experiência estética nestes dois espaços de educação, isto é, no ateliê de artes e na escola, como âmbitos formativos complementares, que dialogam entre si e que promovem experiências educativas singulares.

A partir deste cenário busco estabelecer relações com o meu objeto de estudo partindo da seguinte problematização: **de que forma a escola e o ateliê de artes, como espaços singulares e não hierarquizáveis, podem dialogar e impactar sobre a noção de experiência no âmbito educativo?**

Em outras palavras, o intuito aqui é o de refletir sobre a experiência estética no ateliê de artes plásticas e na escola. O objetivo é pensar nas possibilidades do ensino de arte proposto nestes dois espaços educativos e as possíveis contribuições de um espaço para o outro, compreendendo que cada um possui as suas singularidades e diferenças, que são aspectos muito importantes para se repensar estes dois modelos de educação.

Quando falo em escola não estou me referindo apenas ao espaço físico da escola, mas em alguns elementos que compõem a escola, como proposta pedagógica, metodologias de ensino, currículo, horários de aula, organização por disciplinas, avaliações etc. Do mesmo modo, quando me refiro ao ateliê de artes não me reporto somente a sua estrutura física, mas também a proposta de trabalho do artista, a distribuição dos materiais, a mobília, as linguagens e técnicas utilizadas, a movimentação de pessoas e a rotina do espaço.

Proponho como objetivo geral desta pesquisa **investigar como se dá a experiência estética a partir de oficinas de arte propostas na EEB Barão do Rio Branco e no Ateliê de Leandro Jung**. Mais uma vez, o trabalho não tem o intuito de hierarquizar esses dois espaços, mas sim de pensá-los como âmbitos formativos possivelmente complementares, cada qual com as suas devidas singularidades e, nesse sentido, com a capacidade de sinalizar uma experiência estética.

Esta investigação se relaciona como os seguintes objetivos específicos: compreender o conceito de experiência e a sua relação com os espaços em questão; refletir sobre o ensino de arte proposto na escola e no ateliê de artes e as possíveis contribuições de um espaço para o outro; contextualizar alguns aspectos importantes

sobre o ensino de arte levando em consideração a BNCC e as reformas na educação na atualidade.

Os dados coletados para este estudo foram obtidos por meio da pesquisa de campo, fundamentada na pesquisa narrativa. Para Martins e Tourinho (2017), as narrativas podem ter como fontes cartas, relatos, vídeos e imagens, derivados de entrevistas, conversas, oficinas, entre outros. Os autores ressaltam a importância e a valorização da experiência individual e coletiva na produção do conhecimento na perspectiva narrativa.

Portanto, as narrativas são construídas no coletivo e o pesquisador deve estar atento para perceber os comentários e atitudes tomadas pelos sujeitos pesquisados durante os encontros em que as narrativas se desenrolam. A escolha deste tipo metodológico se deu pelo fato de que busco respostas para as minhas inquietações sem fazer perguntas diretas ou aplicar questionários, mas recorrendo, antes, a um espaço criativo que coloque os sujeitos da pesquisa como protagonistas primeiros das atividades propostas.

Este trabalho está estruturado em cinco capítulos, que discutem, à luz de determinados autores, questões teórico-conceituais que dialogam com os espaços e sujeitos da pesquisa e os respectivos dados coletados. Após a introdução, no primeiro capítulo, faço uma breve discussão sobre a experiência e a sua relação no tempo atual, conforme Barbosa (1998), Barbieri (2012) e Larrosa (2015). O argumento está dividido em três seções: na primeira, discuto alguns conceitos, como tempo e experiência, a partir de autores como Adorno (2009), Larrosa (2015), Leite (2004 e 2005) e Russel (2001). Na segunda seção, aprofundo as reflexões sobre o conceito de experiência, em particular, de acordo com as teorias de Benjamin (1987, 1989 e 1994), Dewey (2010) e Larrosa (2015). Por fim, na terceira seção, a conversa se volta para a noção de experiência estética em arte, que é foco deste trabalho. O diálogo acontece com Barbieri (2012), Desgranges (2006 e 2015), Leite (2008), Rancière (2012) e Zagonel (2008). Em poucas palavras, o capítulo deseja compreender a importância da experiência estética na perspectiva de uma apropriação do conhecimento artístico capaz de tornar os sujeitos sensíveis, críticos e autônomos.

Em seguida, no segundo capítulo, intitulado “A escola e o ateliê de artes: espaços de educação”, a conversa se inicia com uma contextualização sobre educação a partir dos dizeres de Demo (2011), Freire (2017), Gohn (2011), Libâneo (2013), Rancière (2015) e Trilla (2008), desdobrando-se em duas seções iniciais que

discutem o ensino de arte na escola e no ateliê de artes. Na primeira seção discuto com Demo (2011), Libâneo (2013), Larrosa (2015), Rancière (2015), Saviani (2012 e 2013), Sibilia (2012), Pimenta e Anastasiou (2002) e Pereira (2011) a respeito da educação escolar, suas características, finalidades, estrutura física e pedagógica e de como estes elementos se relacionam com a experiência. Na segunda seção debato a educação realizada nos espaços não formais de educação como ateliês de arte e museus. O diálogo acontece com Albano (2010), Arslan e Iavelberg (2013), Burrington (2012), Carvalho (2008), Gohn (2015), Leite (2005 e 2008), Martins e Picosque (2012), Naskoshato (2012), Pimentel (2003), Rosa e Scaléa (2006), Silva (2006) e Vecchi (2012). Na terceira seção do segundo capítulo estabeleço relações e comparações entre os dois espaços e propostas educativas formal e não formal, ou seja, o que cada um tem a aprender com o outro e o que os singulariza quando pensados em seu aspecto relacional, isso a partir de Azevedo (2009), Ghanem (2008), Gohn (2015), Larrosa (2015), Martins, Picosque e Guerra (2009), Rosa e Scaléa (2006) e Silva (2006). Por fim, discuto o conceito de professor/artista e/ou artista/professor e suas relações com a educação a partir de Almeida (2010), Basbaum (2005), Stam e Pillotto (2007) e Strazzacappa e Morandi (2012).

A escola está situada no âmbito da educação formal e o ateliê de artes como educação não formal. Faz-se um estudo sobre a escola e o ateliê de artes na perspectiva de refletir sobre os dois espaços, as possíveis diferenças e semelhanças, partindo do princípio de que ambos são importantes e necessários para a formação dos sujeitos. A ideia nesse momento é a de estudar os dois âmbitos, de compará-los, sem qualquer tentativa ou proposta, como dito, de hierarquização, para que assim um espaço possa aprender com o outro.

O terceiro capítulo, "O ensino de arte hoje: BNCC e as reformas na educação atual", traça um paralelo em alguns dos elementos do ensino da arte na perspectiva da pós-modernidade e suas características. Faz conexões do ensino da arte com a cultura visual, arte contemporânea, experiência e multiculturalidade. Tendo em vista a importância da arte na constituição do sujeito e da sociedade, levanta-se algumas reflexões sobre as problemáticas enfrentadas pelo ensino da arte levando em consideração as abordagens da Base Nacional Comum Curricular. Quais os caminhos que nós, enquanto educadores e pesquisadores em arte, ensino de arte e educação, estamos construindo para se pensar na condição do ensino de arte hoje? O diálogo acontece com Amorim (2010), Barbosa (1998 e 2017), BNCC (2018), BRASIL (2018),

Coelho (2012), Cauquelin (2005), Duarte Jr. (2012), FAEB (2015), Gerhardt (2008), Gouveia (2012), Hernández (2011), Macedo (2014), Manguel (2001), Martins (2005, 2007, 2015), Martins, Picosque e Guerra (2009), Oliveira e Freitag (2008), Peres (2017), Pillotto (2006), Rosa e Scaléa (2006), Zagonel (2008).

No quarto capítulo apresento a metodologia utilizada na coleta de dados. A proposta se deu a partir do conceito de pesquisa narrativa, pois o meu objetivo não foi de fazer perguntas diretas aos sujeitos envolvidos, mas sim observar de que modo eles respondem aos espaços em questão. Estes espaços de trocas foram proporcionados em três momentos, denominados de EXPERIÊNCIA (I, II, III). O primeiro momento foi para estreitar relações com os sujeitos pesquisados, uma conversa sobre os objetivos da pesquisa e a proposta de trabalho. Posteriormente, tivemos a realização de duas oficinas artísticas: uma oficina (EXPERIÊNCIA II) foi realizada na Escola de Educação Básica Barão do Rio Branco (Urussanga/SC) e a outra oficina (EXPERIÊNCIA III) foi realizada no Ateliê de Leandro Jung (Orleans/SC) com um grupo de vinte alunos do nono ano do Ensino Fundamental desta mesma escola. Os alunos nestas duas oficinas produziram desenhos e relatos em forma de cartas me contando sobre cada experiência. Estabeleceu-se relações com os conceitos elencados por Hernández (2013), Larrosa (2015), Martins e Tourinho (2011 e 2017), Martins, Tourinho e Souza (2017), Rosa e Scaléa (2006).

No quinto capítulo, por fim, apresento a análise de dados, debruçando-me sobre o material coletado nas oficinas, ou seja, as minhas observações, anotações, registros de imagem, vídeo, gravações e cartas dos alunos. As análises estão organizadas em três seções. Na primeira, reflito sobre alguns elementos abordados a partir da oficina da escola, e o diálogo acontece com Albano (2010), Amorim (2010), Duarte Jr (2012), Freire (2014), Larrosa (2015), Libâneo (2013), Martins, Picosque e Guerra (2009), Nakashato (2012), Saviani (2013), Rancièrre (2013) e Sibilia (2012). Na segunda seção abordo alguns conceitos a partir da oficina realizada no Ateliê de Leandro Jung em relação à experiência, referenciado em Arslan e Iavelberg (2013), Gohn (2015) e Silva (2006). Na última seção trago os desenhos e os escritos da professora e dos alunos, estabelecendo relações com Martins e Tourinho (2017), Derdyk (2015), Joly (1996) e Leite (2005). Por fim, trago algumas considerações sobre o trabalho e as referências bibliográficas.

Movido pelas experiências com a arte desde criança e pelo modo como estas repercutiram em minha constante formação pessoal, profissional e artística,

acredito na experiência nas aulas de arte das escolas e nas oficinas em meu ateliê, pois a experiência, quando *passa*, nos move, nos acontece, nos transforma. Se afirmo desde já a sua importância, de que experiência precisamente é esta que estou falando?

1 SOBRE A NOÇÃO DO CONCEITO DE EXPERIÊNCIA

Com base no pensamento de Larrosa (2015), a sociedade atual é marcada pelo excesso de informação, e os grandes avanços da tecnologia e dos meios de comunicação tornam as fronteiras dos países cada vez mais porosas, principalmente no que diz respeito à circulação de mercadorias. Os meios de comunicação facilitam o diálogo entre as pessoas, proporcionando uma maior velocidade na circulação da informação. Por meio de computadores e aplicativos de celulares, os sujeitos se mantêm conectados uns aos outros mesmo se separados por grandes distâncias, excluindo por vezes a necessidade do contato físico e de conversar pessoalmente.

Por vezes há uma preferência por se comunicar e se relacionar virtualmente. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que a tecnologia facilita um tipo de comunicação entre as pessoas que se encontram fisicamente distantes, pode-se dizer que, por outro lado, ela acaba preconizando justamente, em certa medida, outras dimensões do convívio humano. Reflito aqui sobre a dimensão da experiência nestas formas de relação entre as pessoas, a partir da seguinte pergunta: será que a forma de viver na contemporaneidade pode gradativamente eliminar o que entendemos ou entendíamos por experiência?

Portanto, como foi visto, os meios de comunicação assumiram maior rapidez em sua circulação do que em outros tempos. Não que com toda essa tecnologia atual não se possa ter experiência, mas é preciso refletir sobre a dimensão da experiência na comunicação, no contato com as imagens, com os sons, enfim com tudo aquilo com que nos deparamos diariamente.

Sendo assim, não é o objetivo deste capítulo falar da velocidade dos meios de comunicação ou de comparar as experiências em relação à tecnologia utilizada, trato aqui a comunicação como uma das necessidades básicas do ser humano. E pensar sobre este excesso de informação e a rapidez dos meios de comunicação e tecnologia faz pensar também sobre a experiência, que é o norte desta discussão.

Pode-se pensar que não só a informação está em um ritmo mais acelerado, mas o ser humano também vive uma rotina acelerada, que por vezes necessita da aceleração para poder acompanhar o ritmo da sociedade e os afazeres diários. Ressalto que o sujeito que está inserido em uma sociedade com grande circulação da informação também vive em um ritmo acelerado. Em relação a este sujeito que vive na contemporaneidade e a experiência, Barbieri (2012, p. 30) diz que:

Quem vive na contemporaneidade está em constante movimento. Nossa atenção está dividida entre muitos assuntos que nos requisitam o tempo todo, lidamos com várias coisas ao mesmo tempo. Mesmo que consigamos fazer uma de cada vez, ficamos sobrecarregados e com frequência não nos damos conta do que estamos vivendo. Nesse contexto, a palavra “experiência” pode adquirir vários significados e conotações singulares para cada pessoa. Cada experiência que temos é única e, portanto, intransferível. Experiências podem ser compartilhadas, mas jamais transferidas para outras pessoas.

Conforme a autora, de fato a rotina dos sujeitos está a cada dia mais ocupada e intensa, por escolha ou pela necessidade de sobrevivência. Há quem fuja desta rotina acelerada, mas isso não assegura que este sujeito seja o da experiência. Então, para ter uma experiência não existe uma regra, uma receita contendo os passos que cada um deve ou não fazer, ou seja, não é criticando uma rotina acelerada dos sujeitos no momento atual que um possível desligamento desta rotina possa garantir a existência da experiência.

Quando falo em experiência, refiro-me também ao nosso cotidiano, aos lugares que frequentamos ou por onde caminhamos, às pessoas pelas quais passamos, aos sons que ouvimos, às imagens que nos rodeiam, aos momentos de trabalho, de estudo ou de lazer – tudo isso nos proporciona experiências. Por mais que estes elementos estejam presentes em nosso dia a dia de forma rotineira, podemos ter experiências estéticas a partir deles.

Com base na teoria de John Dewey – que veremos de forma um pouco mais aprofundada mais à frente – Barbosa (1998, p. 22) traz que “a experiência, seja qual for o seu material (ciência, arte, filosofia e matemática), para ser uma experiência, precisa ter qualidade estética. É a qualidade estética que unifica a experiência enquanto reflexão e emoção”. A experiência que possui qualidade estética é aquela que provém de qualquer material e culmina na consumação de um processo, e não a cessação. Consumação que possibilita novas experiências. E prossegue:

Qualidade estética não é apenas o reconhecimento descolorido e frio daquilo que foi feito, mas uma condição receptiva interna, que é a válvula propulsora de futuras experiências. A qualidade estética de uma experiência de qualquer natureza é a culminação de um processo (BARBOSA, 1998, p. 22).

A autora traz a experiência como qualidade estética, aquela que tem condição receptiva interna, ou seja, algo que acontece no interior do sujeito. E a experiência provocada dá a ideia de movimento, quando afirma que uma experiência

consumada leva a outras experiências. Portanto, o que determina a experiência não é o seu material, mas como esta experiência é realizada.

A questão é: como recebemos a experiência? Qual significado atribuímos cotidianamente àquilo que nos rodeia? Por mais simples que seja o ato de estranhar o habitual, este não define a proporção da experiência, pois muitas vezes o cotidiano se apresenta a nós no nível estreito da informação. Nesse sentido, corroboro com Barbieri (2012, p. 33) quando afirma que:

Para que sejamos consideradas pessoas “bem informadas”, é comum que haja pressão para que participemos de eventos e também para que nada aconteça sem que tomemos conhecimento. Assistir a um filme ou uma peça de teatro que acaba de estreiar, ler as novidades do mercado editorial, ver as exposições em cartaz. É como se informação e experiência fossem sinônimos, mas isso não passa de ilusão! Ter uma experiência envolve muito mais do que cumprir um compromisso com a própria atualização. Não basta viver algo, é preciso permitir que as vivências nos tomem e nos transformem.

Na sociedade em que vivemos existe uma cobrança, uma *pressão*, como afirma a autora, e esta cobrança se dá pelas necessidades que os sujeitos apresentam de estar bem informados, de consumir tudo aquilo que é novo, que está na moda ou que foi recém-lançado, o que não pode ser confundido com experiência, mas sim com a necessidade de consumo. Se for pensado na qualidade estética que Barbosa (1998) traz, a experiência vai muito além de ler um livro recém-lançado, assistir a um filme em cartaz, visitar uma exposição de arte, conhecer novos lugares. O que importa, antes de tudo, é dar significação ao que foi lido, assistido e vivenciado.

A experiência pode acontecer nos momentos menos esperados e recodificar nossa maneira de pensar e ver o mundo, mesmo a partir de um simples elemento ou de algo que foi presenciado no dia a dia. Mesmo vivendo em grandes metrópoles, da forma como muitos dos sujeitos da contemporaneidade vivem, pode-se ter experiências extraordinárias, na própria cidade, com os elementos do cotidiano e da natureza. Não se pode definir com precisão o quanto uma experiência vai durar nem quando vai acontecer, isso vai depender do que provocou a experiência e de quem a vivenciou. Às vezes, algo que foi muito marcante para uma pessoa pode não representar nada para uma outra.

No decorrer de um dia apenas, vemos muitas pessoas; sentimos muitos cheiros, temperaturas, texturas; mergulhamos no ritmo e na cadência da cidade. Por mais que uma situação seja volátil e passageira, pode sempre ser uma experiência, e cada uma delas contribui para fazer de nós o que

somos. Mas as experiências mais marcantes, que nos tomam e nos transformam, muitas vezes podem acontecer em um milésimo de segundo e nos marcar para o resto da vida (BARBIERI, 2012, p. 30).

Independentemente do tempo de duração, a experiência pode acontecer em qualquer momento; aliás, pode-se ter experiências em apenas alguns segundos. Diferentemente da informação, que apenas *passa* em segundos, a experiência, mesmo em segundos de duração, busca recodificar, transformar, renovar. Na perspectiva de Larrosa (2015), o tempo da experiência tem relação com o objeto e o ser da experiência, não importa quanto tempo dura, mas que faça sentido.

Sendo assim, ciente das condições que as pessoas possuem na contemporaneidade e que o tempo da experiência é relativo, pode-se dizer que conforme Larrosa (2015) a experiência está parcialmente comprometida pelo excesso de informação, uma vez que esta não dá passagem e abertura para a experiência acontecer. A experiência tem também um caráter imprevisível, não se prevê quando vai acontecer, como vai acontecer.

Por vezes não se espera e a experiência acontece, já em outros casos ela é almejada e simplesmente nos escapa. As pessoas buscam conhecer novos lugares, acompanhar o que está acontecendo nas mídias, consumir o que dá prazer ou está na moda. Isso pode parecer, em princípio, um excesso de experiências, mas não necessariamente, pois em muitos casos podemos dizer que estamos falando de um excesso de informação, onde tudo passa.

É justamente essa necessidade de consumo ou a busca por suprir as exigências de estar bem informado que caracteriza o sujeito da informação. Larrosa (2015) nos define atualmente como sujeitos da informação e não da experiência, pois apenas recebemos a informação, aquela que passa e não toca, não acontece. Para o autor, somos estes sujeitos que vivem em um ritmo acelerado e que não realizam a experiência. O que passa por nós, via de regra, situa-se no âmbito da informação, e esta não se oferece a um diálogo efetivo, pois se apresenta já em forma definitiva:

O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação; cada vez sabe mais, cada vez está mais bem informado, 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. A primeira coisa que gostaria de dizer sobre a *experiência* é que é necessário separá-la da informação (LARROSAa, 2015, p. 19).

De acordo com Larrosa (2015), as pessoas na contemporaneidade sentem a necessidade de se manter informadas, e este manter-se informado constitui, em

outras palavras, um desejo de saber de tudo, de estar na rede, de estar conectado. Nos meios de comunicação circulam milhares de informações o tempo todo, sem sabermos de sua veracidade; assim, os sujeitos vão recebendo estas notícias e se mantendo informados e informando os demais.

Há uma preocupação exacerbada pela maior quantidade de informação: quanto mais se possui, mais bem informado o sujeito está. Muito pouco se valoriza, no entanto, a qualidade da informação, eliminando-se a capacidade de refletir sobre ela, uma vez que o importante é estar bem informado, e, nesse sentido, é a quantidade que define um sujeito bem informado, aquele que sabe de tudo, sabe mais, sabe o bastante.

Tendo em vista a complexidade do conceito de experiência com base no pensamento de Jorge Larrosa (2015), algumas categorias nos ajudam a entender o que não é experiência, o que a compromete e o que dá possibilidade para a experiência acontecer. Por exemplo, o filósofo reflete questões da vida moderna que separam a informação da experiência, mesmo sem conceituá-la nos dá a noção de experiência. A partir do que foi dito sobre a informação, portanto, sabe-se que ela não constitui necessariamente uma experiência e que as duas palavras têm conceitos e finalidades distintas.

O tempo, ou melhor, a falta de tempo é uma das categorias citadas por Larrosa (2015) que, segundo ele, é um fator determinante em relação àquilo que se busca compreender sobre experiência. O pouco tempo tem relação com a rotina dos sujeitos, quando muito acelerado compromete a possibilidade da experiência. Nesse sentido, não só em arte que a experiência está comprometida, mas em outras esferas da vida. Portanto, segue na próxima seção uma reflexão mais pontuada sobre o tempo e as suas relações com a experiência e a informação.

1.1 EXPERIÊNCIA E TEMPO

Conforme visto, o tempo da experiência é diferente do tempo da informação, uma vez que esta requer um tempo de assimilação, um tempo de deleite, para que o sujeito possa fazer acontecer a experiência. Mas a necessidade de trabalho, os compromissos diários, a rotina acelerada e corrida, as pessoas viverem na contramão da experiência, em função de ganhar dinheiro, produzir e não perder tempo comprometeu algumas esferas da vida humana. É justamente esse tempo que

está hoje em questão e que pode comprometer a existência da experiência, seja pela falta de tempo ou por não haver tempo a perder:

[...] a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera (LARROSA, 2015a, p. 22).

Então, o autor traz a efemeridade da informação, ou seja, ela dura pouco, é logo substituída por outra, e assim por diante, devido ao ritmo acelerado em que o sujeito da contemporaneidade vive, incapaz de esperar, parar para ler, parar para escrever, parar para olhar, parar para ouvir, parar para refletir. Tudo isso decorre da noção de não perder tempo, sugerida pelo mundo produtivo que hoje regula nossas ações. Não que a experiência não possa acontecer na rotina, mas esta requer, mesmo que em segundos, um desligamento da rotina.

Portanto, a discussão se dá no modo como a vida na contemporaneidade está marcada pelo consumismo, pela grande circulação de informação e pelo excesso de produção. Busca-se fazer de tudo para não perder tempo. Estabeleceu-se uma necessidade de os sujeitos estarem atualizados e conectados no circuito da informação, e as pessoas que não acompanham esse ritmo podem ser vistas como desconectadas, desatualizadas ou mesmo improdutivas.

Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo (LARROSA, 2015a, p. 23).

Dessa forma o tempo está ligado à produtividade, à necessidade de não perder tempo para não perder dinheiro. Qualquer noção de tempo livre poderá ser associada à improdutividade, sabendo que esta não é bem-vinda em uma sociedade marcada pela positividade, pela aceleração, pelo trabalho. Em uma rotina voltada exclusivamente para a produção contínua da própria existência, sobra tempo para a experiência? Quais as experiências possíveis no trabalho? Se o trabalho condiciona os seres humanos para a produção de mercadorias, o ócio não gera renda nem se apresenta sob o signo da positividade. De todo modo, não poderíamos pensar na improdutividade do tempo livre como um elemento importante para o ser humano?

Para abordar a importância do ócio ou do tempo liberado se recorre a alguns princípios acerca do conceito de trabalho. Desde a antiguidade existem muitas formas de trabalho, que variam do físico ao intelectual, pouco ou bem remunerado. É bem verdade que, na atualidade, muitas pessoas têm cargos ou empregos relacionados mais à intelectualidade do que ao físico. Mesmo assim, a rotina das pessoas continua corrida, uma vez que a substituição do trabalho humano por máquinas não nos proporcionou necessariamente mais tempo livre. Na verdade, a rotina passou a se vincular a coisas que também são muitas vezes da ordem do consumo, como demonstra Adorno (2009, p. 62-63) no ensaio intitulado "Tempo livre":

A indagação adequada ao fenômeno do tempo livre seria, hoje, porventura, esta: "Que ocorre com ele com o aumento da produtividade no trabalho, mas persistindo as condições de não-liberdade, isto é, sob relações de produção em que as pessoas nascem inseridas e que, hoje como antes, lhes prescrevem as regras de sua existência?". Já agora, o tempo livre aumentou sobremaneira; graças às invenções, ainda não totalmente utilizadas - em termos econômicos - nos campos da energia atômica e da automação, poderá aumentar cada vez mais. Se se quisesse responder à questão sem asserções ideológicas, tornar-se-ia imperiosa a suspeita de que o tempo livre tende em direção contrária à de seu próprio conceito, tornando-se paródia deste. Nele se prolonga a não-liberdade, tão desconhecida da maioria das pessoas não-livres como a sua não-liberdade, em si mesma.

Conforme indicado pelo autor, não é porque as pessoas estão no seu tempo livre que exercem a sua liberdade, pois este tempo livre está ainda ligado ao trabalho. As pessoas quando não estão trabalhando, nos intervalos ou nos dias de folga, buscam fazer alguma atividade que lhes seja prazerosa, como viajar, jogar, festejar, caminhar, ir ao cinema, passear no shopping, etc. Estas atividades que dão prazer tornam-se possíveis porque o sujeito trabalha, tem uma renda que pode ser utilizada para o seu lazer. No entanto, muitas destas atividades por vezes se dão de forma passiva, também como um modo de se desligar do momento do trabalho, e, assim, justamente por isso, constituindo um oposto ainda a ele vinculado.

Os prazeres das populações urbanas se tornaram fundamentalmente passivos: ver filme, assistir a partidas de futebol, ouvir rádio e assim por diante. Isto ocorre porque as energias ativas da população estão totalmente absorvidas pelo trabalho. Se as pessoas tivessem mais lazer, voltariam a desfrutar prazeres em que participassem ativamente (RUSSEL, 2001, p. 60).

O autor cita que os prazeres buscados na sociedade atual são realizados de forma passiva. Percebe-se que esses prazeres podem ser conquistados sem que as pessoas saiam de suas casas, o que revela a influência das tecnologias. Por mais

que estas tenham facilitado o acesso das pessoas a estes bens, podem torná-los sujeitos sedentários. Isso se dá pela grande quantidade de energia gasta no trabalho, o que compromete a disposição para a busca de atividades que exijam esforço físico ou mental. E com essa forma de consumo passivo os sujeitos empobrecem as suas capacidades de refletir sobre o que estão lendo, assistindo ou ouvindo.

Vale destacar o que Adorno (2009) assinala sobre os *hobbies* em sua vida, o autor não faz distinção entre trabalho e hobby, pois aquilo que afirma ser seu trabalho, ou seja, a reflexão filosófica e sociológica e o ensino universitário, lhe dão muito prazer, tanto quando a atividade fora dessa função. Nas palavras do autor, o seu trabalho “[...] têm-me sido tão gratos até o momento que não conseguiria considerá-los como opostos ao tempo livre, como a habitualmente cortante divisão requer das pessoas” (ADORNO, 2009, p. 63). No que diz respeito às atividades que exerce fora de sua ocupação oficial, Adorno (2009, p. 63) comenta que “compor música, escutar música, ler concentradamente, são momentos integrais da minha existência, a palavra *hobby* seria escárnio em relação a elas”.

Adorno (2009) com relação aos *hobbys* afirma que a partir da importância que algumas atividades têm em sua vida, que em parte são conhecidas como hobby, pois se situam fora do âmbito do trabalho, estas são incondicionais e prazerosas sem distinção das outras atividades.

Visto que para discutir sobre a noção de experiência, percorreu-se os caminhos da informação, da falta de tempo, em virtude do excesso de trabalho, trabalho que está ligado à produtividade. Em valorização da experiência, me distancio das questões mencionadas acima e me aproximo de outras abordagens sobre este valioso tempo necessário para uma experiência em arte.

Diante da obra de arte é preciso também se dissolver do olhar mecanizado e deixar envolver pela obra de arte sem a ideia de perder tempo. Leite (2005) afirma que o tempo da experiência é fundamental, mesmo que seja por segundos, observa, vê, sente, ouve, cheira, questiona, recolhe-se, se sensibiliza e transforma.

O tempo da experiência é fundamental: o olhar sensível não reconhece imediatamente; exige atenção fluente. Depois, organiza e classifica. O contemplador ativo, ultrapassando os limites da obra e do artista, vai revelando símbolos, decodificando, estabelecendo sentidos. Com o reconhecimento, vem a interpretação, conservando a legitimidade do objeto estético (LEITE, 2005, p. 44).

A autora se refere à palavra tempo no sentido de aproveitar a experiência,

para que ela possa fruir de uma maneira mais intensa, uma vez que quanto mais se apropria da experiência, mais proveitosa ela se torna. Para tanto, a experiência demanda um olhar sensível, que, às vezes, requer um tempo maior do que alguns segundos. Estamos falando de uma parada para decodificar os elementos visuais, sonoros, auditivos, plásticos, etc., e posteriormente reviver na memória do sujeito elementos ou momentos que o constituem e que se ligam na experiência do presente.

Leite (2012) traz o conceito de contemplação da obra de arte, e este ato é ligado ao tempo, mas não o cronológico e sim o tempo que o espectador se coloca diante da obra de arte para que a experiência possa acontecer. Certamente este espaço da contemplação é diferente da condição da informação que venho discutindo em Larrosa (2015). Na contemplação abre-se espaço para o desligamento da rotina, o passeio com o olhar pelos elementos visuais da obra, o que o artista quis representar com tal obra e o que ela representa ao espectador e sobretudo deixa-se ver pela enquanto observa.

Essa contemplação pressupõe apropriar-se de outras chaves de significação, de outros preceitos. Inclui o deleite, a visão flutuante, a aproximação e o distanciamento, a fantasia, a experiência vivida, a glória – material da produção poética que não pode ser entendido no tempo cronológico e linear. Inclui também e, sobretudo, o deixar-se ver, o deixar-se constituir, o deixar-se olhar. O que veja nas imagens? O que delas deixam mostrar? (LEITE, 2012, p. 34-35)

Já que a experiência requer o seu tempo para acontecer e fluir, que recorre à memória do sujeito projetando-se para o presente, o sujeito precisa colocar-se no mundo também em função da experiência, para tanto, precisa se desconectar das atitudes automáticas. Pode-se pensar na descontinuidade, atemporalidade, desterritorialidade como aspectos da experiência.

Na próxima seção, com os filósofos Walter Benjamin, Jorge Larrosa e John Dewey, o que cada um tem a dizer sobre o conceito de experiência, levando em consideração que cada um dos três autores fala de um lugar e de um tempo distintos.

1.2 O QUE DIZEM JORGE LARROSA, WALTER BENJAMIN E JOHN DEWEY SOBRE O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA?

Vivenciar a experiência, como respirar, é um ritmo de absorção e expulsões. (John Dewey)

Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? (Walter Benjamin)

Experiência é o que passa... (Jorge Larrosa)

De acordo com Larrosa (2015), que define a informação como uma *antiexperiência*, aquela que elimina a possibilidade da experiência, se hoje em dia, por um lado, temos um excesso de informação, por outro, a experiência se torna cada vez mais rara. Em outras palavras, as exigências feitas e o tempo instituído pelo mundo contemporâneo globalizado estariam eliminando a capacidade para a experiência? Ou devemos repensar o que se entende por experiência? Penso que não existe “meia experiência”, existe a experiência, com as suas peculiaridades, independentemente de como estávamos vivendo, e o restante simplesmente não é experiência. Larrosa assim define e separa o que é informação de experiência:

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência (LARROSA, 2015a, p. 19).

Como dito anteriormente, há uma necessidade de o sujeito contemporâneo estar bem informado e ser portador da informação. O sujeito da informação por vezes desconsidera o tempo da experiência, que, ao contrário da informação, constitui um tempo de deleite e reflexão. Num mundo estritamente produtivo, o tempo que a experiência pode exigir não é bem-vindo, uma vez que os sujeitos buscam nunca “perder tempo”. A tendência é receber a informação e repassá-la adiante, mantendo o círculo de informar e estar informado, num fluxo de vai e vem em que a experiência simplesmente não acontece.

O sujeito primeiro precisa permitir, estar disposto a se impor e se expor para receber a experiência, que não acontece se o sujeito tiver bloqueios, pois por vezes a experiência pode ser algo ruim – não há nada que garanta que a experiência será sempre algo bom e prazeroso. Ela pode reativar memórias do passado, reviver acontecimentos tristes e alegres. Mas tudo só poderá acontecer se o sujeito permitir que aconteça.

Conforme Larrosa (2015a, p. 26), em relação ao acontecimento da experiência, “é incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada a toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o acontece, a quem nada ocorre”. Dessa forma, é preciso dar

oportunidades para que a experiência aconteça, já que, na carência disso, a informação, que não é a experiência, continua circulando.

Larrosa (2015) aponta que o sujeito moderno, em sua necessidade de opinar, acreditando ser uma opinião crítica, segue a mesma temporalidade da informação, sem a capacidade de reflexão, e esta opinião compromete a experiência. E a opinião compromete a existência da experiência.

Em segundo lugar, a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião. O sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina. É alguém que tem uma opinião supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo de que tem informação. Para nós, a opinião, como a informação, converteu-se em um imperativo. Em nossa arrogância, passamos a vida opinando sobre qualquer coisa de experiência e que é necessário separá-lo de saber sobre que nos sentimos informados. (LARROSA, 2015a, p. 20)

Faz-se necessário refletir sobre o ato de opinar, pois quando pensamos em dar a nossa opinião sobre determinada situação ou coisa a alguém, não estamos repassando a nossa experiência, mas sim mantendo o fluxo da informação e o desejo de apresentar-se para o consumo. A experiência é particular e subjetiva, já a nossa opinião pode não favorecer ou bloquear a experiência do outro. Experiência se compartilha e não se induz. Faz-se importante observar que a opinião não constitui um fazer da experiência, mas sim, na maioria das vezes, um fazer da informação.

A opinião assim pode induzir a uma arrogância, pois o sujeito pode não saber, não ter vivenciado, mas mesmo assim opina para fazer sua imagem circular. Conforme Larrosa (2015), mesmo desconhecendo o assunto tem-se a necessidade de opinar, caso contrário, parece-lhes que está faltando alguma coisa. Portanto, nesta perspectiva para que a experiência possa acontecer é necessário sair do senso comum.

Outro aspecto que tornou a experiência mais rara foi o excesso de trabalho, pois a maioria das pessoas está sobrecarregada todos os dias por uma longa jornada produtiva, seja ela física ou mental. Como se sabe, esse excesso de trabalho outra vez compromete o tempo da reflexão. Conforme Larrosa (2015a, p. 23), “[...] a experiência é cada vez mais rara por excesso de trabalho. Esse ponto me parece importante porque às vezes se confunde experiência com trabalho”. O autor faz um distanciamento entre trabalho e experiência, as duas palavras são de procedências distintas e apresentam funções diferentes. Concordo com Larrosa (2015a, p. 23) quando afirma o seguinte:

Minha tese não é somente por que a experiência não tem nada a ver com o trabalho, mas, ainda mais fortemente, que o trabalho, essa modalidade de relação com as pessoas, com as palavras e com as coisas que chamamos de trabalho, é também inimiga mortal da experiência.

Para Larrosa, não apenas a experiência se diferencia do trabalho, como este precariza a experiência, colocando-se como seu inimigo. O ensaísta aponta que muitos acreditam que com o trabalho se adquire a experiência, porém destaca que experiência não se converte em número ou mercadoria. O trabalho é visto como uma ação de transformação do homem moderno, que com uma dose de otimismo, de progressismo e de agressividade acredita que pode ou poderá realizar tudo que se propõe, ou seja, uma visão capitalista de produtividade. “E por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E por não podemos parar, nada nos acontece” (LARROSA, 2015a, p. 24).

Em relação a discussão sobre trabalho e experiência a partir do que acreditam alguns, como se expressa aquele ditado popular: “Eu sou mais velho, tenho mais experiência! ”. Contudo, afirmo com Benjamin: “A máscara do adulto chama-se ‘experiência’. Ela é inesperada, impenetrável, sempre a mesma. Esse adulto já vivenciou tudo: juventude, ideias, esperanças, mulheres” (1989, p. 21). E por ter mais idade pode expressar-se com ares de superioridade, de sabedoria, mas isso não é sinônimo de experiência e sim de idade, ou seja, nada indica que uma pessoa mais idosa terá necessariamente mais experiência.

Em uma outra perspectiva e de outro lugar, em pleno cenário da guerra, da industrialização, do holocausto, o filósofo Walter Benjamin aborda em seu ensaio Experiência e Pobreza, de 1933, a pobreza da experiência e a perda das narrativas em função das vivências dos soldados na Primeira Guerra Mundial. A narratividade, que outrora estava ligada ao repasse da experiência, entra em decadência pela impossibilidade dos contadores de histórias após as vivências trazidas para casa nas trincheiras da guerra.

Uma experiência repassada de geração em geração, dos mais velhos aos mais jovens, servindo de exemplo, reunindo as pessoas ao redor da lareira, na sala de jantar, nos bares, uma experiência com o caráter de união, de agregar – nada disso se faz mais possível. A guerra aos olhos de Benjamin não deixou nada além da

destruição física e uma incapacidade de manter a tradição. Assim retrata Benjamin (1987, p. 114):

Sabia-se exatamente o significado da experiência: ela sempre fora comunicada aos jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a pais e netos. Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência?

Nesse sentido, a pobreza de experiência compromete a cultura e as tradições mantidas e repassadas de forma oral; toda a herança deixada pelos mais velhos para os descendentes foi quebrada, e o que era quase sagrado, que tinha poder e autoria na experiência dos mais velhos foi sendo silenciado junto com quem narrava as histórias. Para as futuras gerações resta o rompimento com a tradição e a cultura, a impossibilidade de transmitir histórias do passado, ou seja, a perda da experiência.

Benjamin, para mostrar a dimensão prática da experiência, reflete em seu texto sobre uma fábula de um pai que deixa um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos vão procurar e não encontram nada; chega o tempo da colheita, contudo, e os vinhedos produziram mais do que toda a região. Isso fez os filhos compreenderem que o tesouro deixado pelo seu pai foi a experiência construída no trabalho, e não no dinheiro, conforme haviam inicialmente pensado:

Em nossos livros de leitura havia a parábola de um velho que no momento da morte revela a seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos cavam, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro. Com a chegada do outono, as vinhas produzem mais que qualquer outra região. Só compreenderam que o pai lhes havia transmitido uma certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho. Tais experiências nos foram transmitidas, de modo benevolente ou ameaçador, à medida que crescíamos: “Ele é muito jovem, em breve poderá compreender”. (BENJAMIN, 1987, p. 114)

O autor contextualiza com a história a ideia de transmissão da experiência, que consiste na ideia de que à medida que os jovens vão ganhando idade a experiência vai se constituindo no trabalho, e a velhice é apresentada como sinônimo de autoridade, quem é mais velho sabe mais, um processo que inicia na juventude e vai tomando corpo com os passar dos anos.

Percebendo quão desmoralizante foi a estadia na guerra, que precarizou a capacidade de transmitir as experiências, Benjamin cita o exemplo dos livros de guerra publicados naquela época, que já não possuíam narrativas orais:

Na época, já se podia notar que os combatentes tinham voltado silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos. Os livros de guerra que inundaram o mercado literário nos dez anos seguintes não continham experiências transmissíveis de boca em boca. Não, o fenômeno não é estranho. Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes. Uma geração que ainda fora à escola num bonde puxado por cavalos viu-se abandonada, sem teto, numa paisagem diferente em tudo, exceto nas nuvens, e em cujo centro, num campo de forças de correntes e explosões destruidoras, estava o frágil e minúsculo corpo humano (BENJAMIN, 1987, p. 114).

A partir deste empobrecimento de experiências comunicáveis, o autor revela a existência de outros elementos que surgiram para suprir esta falta, como o grande desenvolvimento das tecnologias em sobreposição ao pensamento do homem: “A angustiante riqueza de ideias que se difundiu entre, ou melhor, *sobre as pessoas [...]*” (BENJAMIN, 1987, p. 115). Trata-se de uma grande difusão de ideias como o processo de *galvanização* citado pelo autor, consiste em algo para revestir o enfraquecimento da experiência humana. O ato de galvanizar corresponde a camuflar algo que já existe, que deve se esconder, para assim dar outra aparência, portanto, uma sociedade pobre em experiências coletivas vai buscar galvanizar sua pobreza de experiência com uma outra aparência, de preferência bem apresentável.

Sobre a perda de experiências comunicáveis, Walter Benjamin, no ensaio “O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”, de 1936, encontra elementos na obra do escritor russo Nikolai Leskov (1831-1895) para falar sobre o desaparecimento das pessoas que contam histórias (o narrador). Se outrora a pobreza da experiência enfraqueceu-se com a estadia dos soldados na guerra e pelo avanço da industrialização, a reflexão se vê impossibilitada pela perda da transmissão da experiência, colocada em xeque pelo desaparecimento do narrador.

Uma das causas desse fenômeno é óbvia: as ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo. Basta olharmos um jornal para percebermos que seu nível está mais baixo que nunca, e que da noite para o dia não somente a imagem do mundo exterior, mas também a do mundo ético sofreram transformações que antes não julgaríamos possíveis. Com a guerra mundial tornou-se manifesto um processo que continua até hoje. No final da guerra, observou-se que os combatentes voltavam mudos do campo de batalha, não mais ricos, e sim mais pobres em experiência comunicável. (BENJAMIN, 1994, p. 198)

Conforme citado, a carência de experiências comunicáveis se iniciou na idade moderna e vem se estendendo até o tempo presente: “Por mais familiar que seja seu nome, o narrador não está de fato presente entre nós, em sua atualidade viva. Ele é algo de distante, e que se distancia ainda mais” (BENJAMIN, 1994, p. 197). Por mais que a guerra tenha terminado, suas “ruínas” (a perda da experiência) continuam sendo vistas e se estendendo pela contemporaneidade.

Em relação à experiência sob os efeitos da sociedade industrial, Benjamin (1989) afirma que o sujeito moderno é incapaz de produzir outra experiência autêntica que possa reproduzir sua tradição e cultura. Este sujeito, que realiza horas diárias de trabalho fracionado, sem a noção do todo, tem apenas a “vivência do choque”, daquilo que é produzido pela máquina. Benjamin busca na literatura de Baudelaire conceitos para refletir sobre a “experiência plena” (*Erfahrung*), a “experiência de choque” (*Chockerlebnis*) ou “vivência” (*Erlebnis*). Segundo Benjamin (1989, p. 110), “surge uma interrogação: de que modo a poesia lírica poderia estar fundamentada em uma experiência, para qual o choque se tornou a norma? ”

O que seria, então, uma “experiência plena” (*Erfahrung*)? Toda sabedoria constituída na hereditariedade, os valores, a cultura, a herança, a tradição repassada de geração em geração. Repassada dos mais velhos aos mais jovens, se constituindo na historicidade, na temporalidade:

Onde há experiência no sentido estrito do termo, entram em conjunção, na memória, certo conteúdo do passado individual com outros do passado coletivo. Os cultos, com seus cerimoniais, suas festas (que, possivelmente, em parte alguma da obra de Proust foram mencionados), produzem reiteradamente a fusão desses dois elementos da memória. Provocavam a rememoração em determinados momentos e davam-lhe pretexto de se reproduzir durante a vida. As recordações voluntárias e involuntárias perdem, assim, sua exclusividade recíproca (BENJAMIN, 1989, p. 107).

De outro lado, temos a “vivência” (*Erlebnis*) ou a “experiência de choque” (*Chockerlebnis*), vinculadas à vivência do sujeito moderno na indústria, que trabalha várias horas diárias executando a mesma função, em um setor fracionado. E esta estadia na fábrica não produz outra experiência senão a de “choque”, incapaz de produzir uma experiência autêntica. Nas palavras de Benjamin, “À vivência do choque, sentida pelo transeunte na multidão, corresponde a ‘vivência’ do operário com a máquina” (1989, p. 107). Com base neste pensamento, o sujeito moderno é incapaz de receber uma “experiência plena”, pois, na medida em que está submetido a uma atividade mecânica, convive apenas com a “vivência de choque” do trabalho.

Benjamin se apropria do poema de Baudelaire intitulado “A uma Passante” para exemplificar como ocorre a “vivência de choque” no auge da vida moderna. A passante é uma mulher desconhecida que passa pela cidade e não deixa nenhum vestígio. Um trecho do poema afirma: *“Não hei de te ver senão na eternidade? Longe daqui! Tarde demais! Nunca talvez! Pois de ti já me fui, de mim tu já fugiste, tu que eu teria amado, ó tu que bem o viste!”* Baudelaire declara que a modernidade propõe uma nova forma de amor, expressa pelo encontro fugaz, acontecimento rápido que não constitui uma experiência.

Em meio a esta fugacidade, a modernidade passa a ser vista como uma “via de mão única”. Os sujeitos estão inseridos nela e dela não conseguem sair. Estes sujeitos caminham sempre para frente, sem recuar, ou seja, as pessoas estão inseridas na modernidade e não conseguem voltar atrás, a linearidade progressista é inevitável, caminha-se para frente sem tomar outro caminho senão o da modernidade, portanto, o progresso é inevitável. Nesse sentido, a experiência e a figura do narrador continuam em seu processo de desaparecimento, segundo Benjamin.

O autor faz algumas referências sutis a alguns elementos de sua religião judaica, um deles é a figura do anjo, como aquele que vem para dar a boa nova. Mas aqui o anjo inserido na condição moderna que caminha para um fim - que não sabemos o dia e a hora. O anjo da história com seu rosto para o passado, por conta de uma tempestade, não consegue fechar suas asas e intervir na situação. Este anjo está com um olhar escancarado, sabe o que está acontecendo, mas não consegue interromper, fazer seu papel de anjo. Benjamin desmistifica o progresso e fixa um olhar marcado por uma dor profunda e inconsolável por conta das ruínas que este progresso acumula. Como descreve Benjamin (1994, p. 226):

Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso.

Conforme o autor, a modernidade caminha para um fim, cuja hora não conhecemos de antemão, e o anjo não é capaz de intervir. Para tanto, a ideia de barbárie, em seu caráter destrutivo, possibilita um recomeço, muito embora a

dimensão do enfraquecimento da experiência não forneça condições para que este sujeito da barbárie possa recomeçar. Nas palavras de Benjamin (1987, p. 115), “ela o impele a partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com um pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda”.

A ideia de barbárie é a do fim, da destruição para um recomeço. Imagina-se que o sujeito tem algo para recomeçar, por minúsculo que seja este elemento, ele fornecerá subsídios para que o novo aconteça. Mas não na tal dimensão que o sujeito moderno esta inserido incapaz de reiniciar mesmo após a barbárie conforme o pensamento de Benjamin (1987).

Outra abordagem sobre a experiência é apresentada pelo filósofo John Dewey a partir da existência humana social e individual. Ele traz que a experiência está presente no processo de viver, portanto, a experiência é o resultado do ser humano no contato com algum elemento. Ao retratar a arte com experiência o autor se volta aos primórdios da civilização ressaltando que a experiência estava presente no cotidiano das pessoas, com o passar dos anos é que a arte foi sendo sacralizada (DEWEY, 2010).

Para Dewey (2010), a experiência singular possui qualidade estética, quando acontece, há a consumação da experiência e não a cessação. Portanto, a experiência intelectual se diferencia da singular porque a primeira exige uma cessação, conclusão ou encerramento. “A conclusão é uma consumação, e não uma cessação. Esta experiência carrega um caráter individualizador e autossuficiente” (DEWEY, 2010, p. 110). É a qualidade estética que unifica a experiência enquanto reflexão. O que define a qualidade estética de uma experiência é a culminação do processo.

A experiência para Dewey está ligada à relação da criatura viva com as condições do mundo que a rodeiam. A experiência também pode assumir um caráter danoso através do meio em que a pessoa está inserido, mas continua tendo qualidade estética.

Diferente da experiência singular, a experiência ordinária acontece intercalada pela distração e pela dispersão.

Muitas vezes, porém, a experiência vivida é incipiente. As coisas são experimentadas, mas não de modo a se comporem em uma experiência *singular*. Há distração e dispersão; o que observamos e o que pensamos, o que desejamos e o que obtemos, discordam entre si. Pomos as mãos no arado e viramos para trás, começamos e paramos não porque a experiência tenha atingido o fim em nome do qual foi iniciada, mas por causa de interrupções externas ou da letargia interna (DEWEY, 2010, p. 109).

O autor ressalta que para se ter uma experiência tida como singular é necessário criar condições internas para que esta experiência aconteça, sem a distração e a dispersão no que observamos, pensamos, desejamos e obtemos. Há uma necessidade de integração nas ações que comandamos para que a experiência seja vivenciada na íntegra.

A experiência estética é sempre mais do que estética. Nela, um corpo de materiais e significados que em si não são estéticos torna-se estético, ao entrar em um movimento ordeiro e ritmado para a consumação. O material em si é largamente humano. Portanto, retornamos ao tema do primeiro capítulo. O material da experiência estética, por ser humano - humano em conexão com a natureza da qual faz parte -, é social. A experiência estética é uma manifestação, um registro e uma celebração da vida de uma civilização, um meio para promover seu desenvolvimento, e também o juízo supremo sobre a qualidade dessa civilização. Isso porque, embora ela seja produzida e desfrutada por indivíduos, esses indivíduos são como são, no conteúdo de sua experiência, por causa das culturas de que participam (DEWEY, 2010, p. 551).

Portanto, para o autor a experiência está mais próxima do cotidiano das pessoas e não somente nas formas de arte. Os seres humanos produzem e são produzidos pela experiência. Sendo assim, o que difere a experiência estética da arte de outra experiência estética é o material.

A experiência artística, o fazer artístico e o contato com os materiais da arte são fundamentais para o desenvolvimento de produção de experiência significativa em outras áreas. A noção de arte na obra de John Dewey diz respeito à relação que a criatura viva tem com seu ambiente. Sendo assim, a função da arte é unificar a vitalidade na vida humana, porque as obras de arte geram experiências estéticas, pois elas aprimoram a percepção, a comunicação, dando origem a novas fontes de inspiração.

Portanto, o filósofo John Dewey desafia toda a tradição filosófica sobre o conceito de estética. O autor coloca o estético e as artes nas origens da existência humana e revela que a experiência singular deve estar presente nas coisas cotidianas da vida. Segundo Dewey (2010, p. 72), “se as obras de arte fossem colocadas em um contexto diretamente humano na estima popular, teriam um atrativo muito maior do que podem ter quando as teorias compartimentalizadas da arte ganham aceitação geral”. Ou seja, estreitar relações entre a arte e a vida dá acesso às pessoas em relação à própria arte.

Sendo assim, pensar na experiência na perspectiva dos pressupostos

deweyanos é ter a consciência do contato que a experiência coloca ao indivíduo com a sua própria vida. Por isso, não se separa a experiência singular da consumação. A consumação da experiência é a busca pela própria experiência, a nutrição estética (DEWEY, 2010).

1.3 EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS

Sendo assim, perpassando por vários conceitos sobre a experiência trago nesta seção reflexões e situações acerca da experiência estética em arte. Ou seja, a noção de experiência estética no contato com as linguagens artísticas. De fato, o contato com a arte provoca o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, da imaginação. E a partir da arte um novo olhar é (re) projetado sobre a vida.

Em seus estudos, Flávio Desgranges recorre ao pensamento benjaminiano do “chocar os ovos da própria experiência”, em que o espectador precisa antes de tudo reativar a memória pessoal para posteriormente ressignificar o acontecido. Os “ovos chocados” nos remetem a algo que precisa ser refletido, pensado, preparado, recolhido internamente, que requer algum tempo, para assim “nascer” o novo e reconfigurar a existência e os elementos do passado no presente. Nas palavras de Desgranges (2006, p. 24):

A imagem de chocar os ovos da própria experiência está relacionada com a ideia de que o espectador, para efetivar uma compreensão da história que lhe está sendo apresentada, recorre ao seu patrimônio vivencial, interpretando-a, necessariamente, a partir de sua experiência e visão de mundo. Ao confrontar-se com a própria vida, nesse exercício de compreensão da obra o espectador revê e reflete aspectos de sua história e os confronta com a narrativa, chocando ovos da experiência e fazendo deles nascer o pensamento da narrativa, interpretando-a, e também acerca de sua história, do seu passado, revendo atitudes e comportamentos, estando em condições favoráveis para quem sabe enfrentar transformações em presente, e - levando-se em conta a perspectiva de um processo continuado de exercício de sua autonomia crítica e criativa - assumindo-se enquanto sujeito da própria história tornando-se capaz de (re)desenhar um projeto para o seu futuro.

Conforme o autor, a experiência se faz no presente, mas vai buscar no passado elementos do sujeito histórico/cultural para serem reconfigurados no agora. A experiência é algo individual, mas que se constrói no social, nas relações do coletivo. Desde a infância se acumula, na memória, experiências vivenciadas, desde os simples elementos do cotidiano, como as cores, os sons, os cheiros, os lugares visitados, os filmes assistidos e outros momentos marcantes. E as obras de arte

também fazem o sujeito revisitar suas vivências, suas memórias.

Nesse sentido, não existe vazio entre o sujeito e a obra de arte, a experiência remete aos elementos da memória do sujeito que influenciam no instante atual. Diante de uma obra de arte, o sujeito não é um ser passivo, mas alguém que tem uma história, uma cultura, que está inserido em uma classe social. Na experiência desse sujeito – ainda que inconscientemente –, algo é (re) visto, (re) ativado, suas memórias remotas ou as breves são (re) mexidas e (re) significadas.

Todos nós temos experiências estéticas desde que nascemos, porque elas se relacionam com a estrutura que vai se criando, tanto em nosso pensamento como em nossa percepção. Fazem parte da experiência estética: cheiros, gostos, sons, temperaturas, texturas, imagens. Walter Benjamin fala que em cada gesto está contida toda a nossa biografia. Tudo que vivemos, tudo pelo que passamos, de alguma forma vai contribuindo para esse manancial de possibilidades que nós somos (BARBIERI, 2012, p. 37).

Para tanto, o sujeito precisa ir em busca de novas experiências estéticas, sair da zona de conforto, inverter o caminho de casa para o trabalho ou do trabalho para a casa, conhecer lugares diferentes, modificar sua rotina, apropriar-se do capital artístico-cultural, visitar museus, exposições de arte, conhecer ateliês, ir ao cinema e teatro, ouvir outros estilos musicais, entre outros. Eis o que Leite (2008, p. 60) chama de um olhar indagativo:

Esse olhar indagativo, criativo e curioso é a base da experiência estética. Na experiência estética, lembramos acervos guardados na memória e os confrontamos com as novas imagens, sons, sensações, palavras ou movimentos que chegam, mobilizando todos os sentidos: tato, olfato, paladar, visão e audição. Mas não se trata apenas de ver ou ouvir, ou de cheirar ou provar..., mas de dar significação ao visto, vivido, ouvido, sem desconectar cognição e afetividade.

Um olhar indagativo, criativo e curioso pertence ao sujeito que busca por novos conhecimentos. Incomodado com a realidade posta, está aberto ao novo, permite aventurar-se pelo desconhecido, buscar por experiências, dar significação ao visto, vivido, ouvido. As experiências estéticas, segundo Leite (2008, p. 67), “nos tiram de nossa postura morna, sem graça e tantas vezes automática e corrida do cotidiano e nos levam a refletir de outra forma sobre a vida”.

Sendo assim, quando ressignifica sua vida a partir do contato com a arte, torna-se um sujeito mais crítico, sensível, autônomo e criativo. Quanto mais acesso à arte o sujeito tem, mais ele dá importância e valorização a ela, tomando consciência da importância da arte no seu contexto.

A Arte nos leva para outros mundos, outras sensações, outros sentimentos. Ela mexe não só com nossa cognição, mas com nossos afetos e, por isso, nos afeta. Tudo o que vemos no cinema, ouvimos no rádio, contemplamos num quadro, assistimos numa dança, vemos numa paisagem, percebemos na arquitetura de uma cidade etc. é acrescido ao nosso acervo de imagens, sons, movimentos..., que, ao longo de nossas vidas e experiências, guardamos em nossa memória - são nosso repertório de experiências estéticas (LEITE, 2008, p. 63).

Desgranges (2015) revela em uma visita a um museu parisiense as sensações provocadas pelos espectadores no contato com as obras de arte, indicando que um cenário de grandes emoções envolve o museu. A partir das percepções dos sujeitos, as obras passam a exalar perfumes e produzir sons. Ou seja, a obra de arte reativou outras memórias dos sujeitos que estavam no museu, provocando sentimentos e emoções. Trata-se, em suma, da produção de um olhar mais sensível, a partir do qual sujeitos passam a observar a própria cidade de outro jeito:

Numa visita ao Musée D'Orsay, na cidade de Paris, local onde, me contaram, teria funcionado, outrora, uma estação de trem, eu percorria as grandes galerias do segundo andar, de pé-direito bastante alto e paredes de concreto. Passeava por um dos setores dedicados à exposição permanente do museu, onde estavam localizadas diversas pinturas impressionistas. Uma profusão delirante de quadros de Gauguin, Cézanne, Van Gogh, Seurat, que exploravam as qualidades óticas da luz e da cor, e despertavam intensas emoções. As telas pareciam exalar os perfumes das paisagens que retratavam. Um pequeno descuido já nos deixava ouvir o cantar das cigarras nos campos de sol escaldante, ou o ruído silencioso dos rios margeados por arbustos em variados tons de verde e leves pinceladas de violeta (DESGRANGES, 2015, p. 13).

A partir das experiências com a arte, as pessoas tornam-se mais abertas às experiências do cotidiano, passam a ter um olhar mais poético sobre a cidade e seus equipamentos, um olhar mais sensível em relação à natureza, um olhar mais compreensível e amável para com os seus semelhantes. Nesse sentido, recorro às funções da arte atribuídas por Zagonel (2008, p. 40):

A função da arte é contribuir para o alargamento da consciência do novo ou do desconhecido e para a modificação do homem e da sociedade. É necessário que a arte se converta em fator funcional de estética e de humanização do processo civilizador em todos os aspectos.

Sem levar ao pé da letra o lugar da arte, a autora atribui-lhe a função de transformar o mundo, de humanizar a sociedade, de operar como um elemento instigador do novo, do desconhecido, reconhecendo, em resumo, a capacidade da

arte para a transformação, a sensibilização, a humanização.

No contato com a arte o ser humano pode ressignificar sua forma de ver o mundo. Recorro ainda à viagem do pesquisador Flávio Desgranges ao Musée D'Orsay, em Paris, em que o contato com algumas pinturas do museu instigou os visitantes a lançarem um olhar para o mundo lá fora.

A visitação seguia pelas muitas galerias fechadas, quando, no meio de uma das salas surge, surpreendente, uma janela que nos deixava ver, lá fora, o entardecer da cidade, tendo como fundo um céu azul cravejado por nuvens esparsas, recortado pelos pequenos prédios parisienses. Postei-me diante da janela durante longo tempo e percebi que não estava só. Vários dos visitantes permaneciam estáticos diante dela, olhando para aquela paisagem como se observassem uma pintura, uma obra de arte. Afastei-me da janela, sentei-me em um dos bancos próximos e me ative à reação das pessoas, à relação que estabeleciam com a paisagem que surgia pela vidraça, enquanto pensava na faculdade da arte em sensibilizar, em como a contemplação daquela sequência de quadros havia provavelmente estimulado os visitantes a lançar um olhar estetizado para o mundo lá fora, em como a relação com as obras propiciava, ainda que por instantes, que os contempladores fruissem a existência como uma experiência artística (DESGRANGES, 2015, p. 13-14).

O contato com um espaço artístico mobilizou os sujeitos a perceberem com mais propriedade o mundo lá fora. Isso fez com que se apropriassem do conhecimento artístico, estendendo para o seu cotidiano, para a sua realidade. Pode-se pensar neste tempo de contemplação, que fez o sujeito olhar para a sua cidade de outra forma.

A contemplação ativa exige um movimento ininterrupto de ir e vir, de atenção, de desatenção, retração e relaxamento... O desafio que se coloca é ir atrás de imagens, ângulos, aspectos diversos que a cidade possibilita àqueles que se dispõem a vê-la (LEITE, 2008, p. 67).

Trata-se da contemplação necessária para que a experiência possa existir, não como algo parado, estático, mas que desacomoda, tira o sujeito da zona de conforto, fazendo-o pensar, questionar, refletir. Portanto, faz-se necessário um tempo de contemplação. O sujeito diante de uma obra de arte recorre as suas vivências, particularidades, ele não é apenas um sujeito que observa a obra, mas sujeito da obra, um coautor, que pode não ter estado presente no momento de confecção da obra, mas que reestabelece contato com os sentimentos do artista ao recriar a obra e ressignificá-la a partir de sua subjetividade.

Para o filósofo Jacques Racière (2012) o espectador emancipado é o que perturba a partilha do sensível conduzida por uma tal racionalidade que define o lugar dos corpos, as funções e as experiências dadas pelo que entende-se como arte. A emancipação não torna o espectador menos passivo em relação à obra, e sim a

perturbação do próprio regime de inteligibilidade da arte, aquele que dá as bases do que é entendido como arte.

O espectador deve ser retirado da posição de observador que examina calmamente o espetáculo que lhe é oferecido. Deve ser desapossado desse controle ilusório, arrastado para o círculo mágico da ação teatral, onde trocará o privilégio de observador racional pelo do ser na posse de suas energias vitais integrais (RANCIÈRE, 2012, p. 10).

Conforme Racière (2012), o espectador de uma obra de arte não é apenas um ser passivo diante do que vê, mas a obra de arte é portadora de sentidos que removem as memórias e sentimentos do espectador. Ultrapassando os limites da obra de arte e do espectador para além de um observador passivo que apenas observa.

O contato com a obra de arte não apenas educa a sociedade, fazendo com que os sujeitos pensem sobre a sua realidade, sobre o seu papel de cidadão, como também reconstrói as identidades, permite reconhecer a (própria) história, promovendo uma educação para um olhar mais sensível, crítico, autônomo.

2. A ESCOLA E O ATELIÊ DE ARTES: ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO

“Quem ensina sem emancipar, embrutece”. (RANCIÈRE, 2015, p. 37)

No ano de 2015, recém-graduado em Artes Visuais – Licenciatura pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC de Criciúma/SC, inicio minha carreira como professor de Artes na escola pública do município de Urussanga/SC. Antes daquele momento, as vivências em escolas foram nas disciplinas de estágio e como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid/UNESC.

A partir do momento em que assumi o propósito de ser professor de Artes, fui buscando proporcionar aos alunos um ensino de arte com base em experiências estéticas a partir dos conceitos discutidos durante a graduação. Antes disso, já atuava em um outro campo da arte, em meu ateliê situado em Orleans/SC, onde desenvolvo produções artísticas, recebo visitas de alunos das escolas da região para conhecer minhas produções de arte e realizar oficinas artísticas.

A aproximação com a escola que cito acima me fez perceber que eu estava atuando em dois espaços educativos, um formal e outro não formal. Passo, então, a observar as singularidades e as particularidades destes dois espaços educacionais que culminaram na realização desta pesquisa de mestrado para fomentar as discussões sobre o ensino de arte e a experiência estética no ateliê e na escola.

Autores como Trilla (2008) classificam a educação em três tipos, a formal, a não formal e a informal. Nesse sentido, a educação formal se refere à educação básica e ao ensino universitário, a educação não formal pode ser encontrada em ateliês de arte, museus, ONGs, etc. A educação informal, por sua vez, não necessariamente está ligada a alguma instituição, como as outras duas citadas, pois se refere a todo conhecimento construído pelo sujeito ao longo de sua vida. Conforme afirma Trilla (2008, p. 32-33):

Educação formal compreenderia o “sistema educacional” altamente institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado que vai dos primeiros anos da escola primária até os últimos da universidade; a educação não-formal, toda atividade organizada, sistemática, educativa, realizada fora do marco do sistema oficial, para facilitar determinados tipos de aprendizagem e subgrupos específicos da população, tanto adultos como infantis; e a educação informal é um processo, que dura a vida inteira, em que as pessoas adquirem e acumulam conhecimentos,

habilidades, atitudes e modos de discernimento por meio de experiências diárias e de sua relação com o meio.

A partir destes três modelos de educação citados, pode-se perceber que cada um tem um propósito, atende a uma demanda populacional e tem objetivos com a proposta educativa. Dependendo do interesse e da necessidade, um sujeito pode estar inserido na educação formal e na não formal, frequentando o ensino regular e realizando outras atividades no contraturno. Além disso, pode adquirir conhecimento na vida, no cotidiano, no contato social, aquilo nomeado como a educação informal.

Portanto, a educação não acontece somente na escola, mas em outros lugares, como bibliotecas, museus, parques, praças, teatros, cinemas, ateliês de arte, com os meios de comunicação, com a família, entre amigos e outras inúmeras possibilidades da atualidade. Para pensar a educação na contemporaneidade faz-se necessário compreender que a escola não é o único lugar do conhecimento, mas também o meio em que se está inserido, e isso não deve estar em desconexão com a sala de aula. Trilla (2008, p. 29) reforça a complexidade do contexto educativo de forma que todos os aspectos vivenciados pelos sujeitos são vistos como formativos:

A educação – como já vimos – é um fenômeno complexo, multiforme, disperso, heterogêneo, permanente e quase onipresente. Há educação, é claro, na escola e na família, mas ela também se verifica nas bibliotecas e nos museus, num processo de educação a distância e numa brinquedoteca. Na rua, no cinema, vendo televisão e navegando na internet, nas reuniões, nos jogos e brinquedos (mesmo que não sejam os chamados educativos ou didáticos) etc. ocorrem igualmente processos de educação. Quem educa, evidentemente, são os pais e professores, mas as influências formadoras (ou eventualmente deformadoras) também são frequentemente exercidas por políticos e jornalistas, músicos, arquitetos e artistas em geral, colegas de trabalho, amigos e vizinhos, e assim por diante.

Para a educação acontecer não é necessário estar ligada a um espaço escolar ou didático. Conforme é citado por Trilla (2008), os lugares frequentados, os equipamentos culturais, os meios de comunicação e as influências de pessoas contribuem para o aspecto educativo dos sujeitos de modo “formador” e também “deformador”. Pensando sobre as “influências formadoras e deformadoras”, cabe ressaltar que elas podem tirar o sujeito do comum, do básico, da norma, para reconstruir o que está posto. A educação deve trabalhar para a formação integral dos sujeitos. Tal como Libâneo (2013, p. 21) comenta, a educação é

[...] um conceito amplo que se refere ao processo de desenvolvimento unilateral da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas

– físicas, morais, intelectuais, estéticas – tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social, em determinado contexto de relações sociais.

Segundo o autor, a educação constitui “um processo de desenvolvimento unilateral da personalidade”, que contribui para a formação do sujeito em seus vários aspectos, sejam físicos, morais, intelectuais, sociais, políticos, éticos, estéticos, filosóficos ou religiosos. Neste complexo de valores, o sujeito vai reproduzir ou reconstruir os ideais da educação recebida. Portanto, se o sujeito foi condicionado a servir de mão de obra ou estimulado em suas potencialidades críticas para lutar pelos seus direitos, isso decorre da educação que recebeu. Nas palavras de Libâneo (2013, p. 21-22):

A educação corresponde, pois, a toda modalidade de influências e inter-relações que convergem para a formação de traços de personalidade social e do caráter, implicando uma concepção de mundo, ideias, valores, modos de agir, que se traduzem em convicções ideológicas, morais, políticas, princípios de ação frente a situações reais e desafios da vida prática.

O autor realça a educação como uma modalidade que se constrói a partir das “influências” e das “inter-relações”, não como um processo isolado, mas sim conectado com a vida. E esta conexão em que o sujeito está inserido contribui para a formação do caráter e da personalidade, definindo os valores, os modos de agir, de pensar, de ver e de se ver no mundo.

Tomando a educação como um processo de “influências” e de “inter-relações”, pode-se encarar a educação reprodutora como aquela que coloca os sujeitos na incapacidade de pensar, refletir, questionar, mudar e de construir relações. Para Gohn (2011, p. 106), “a educação de um povo consiste no processo de absorção, reelaboração e transformação da cultura existente, gerando a cultura política de uma nação”. A autora ressalta que a educação é um processo não só de absorção, mas de reelaboração, de transformação daquilo que está posto e possibilita a capacidade democrática dos indivíduos. A educação deve ser um instrumento para a transformação da sociedade, e não da reprodução da cultura existente.

Freire (2017) afirma que a educação deve servir como prática da liberdade, e é um processo que leva os sujeitos a refletirem sobre a sociedade em que estão inseridos, criando consciência do seu papel social/político/civil. À medida que este sujeito operário vai criando consciência de sua função de cidadão, reivindicando pelos seus direitos, ganhando consciência de sua capacidade intelectual, a educação vai

cumprindo o seu papel. A liberdade como uma ação da educação consiste no cumprimento da possibilidade de um sujeito sair da condição de “oprimido” em direção ao exercício da capacidade de autonomia para decidir sua vida e produzir conhecimento:

A educação como prática de liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação como uma realidade ausente dos homens (FREIRE, 2017, p. 98).

A educação como prática da liberdade não vê o ser humano como algo abstrato, isolado, incapaz, mas sim como integrante da sociedade e construtor de sua própria história, alguém que produz cultura e é produzido por ela. Não é a história do outro, dos reis, da elite dominante, mas a cultura e história do sujeito presente no processo educativo, e a partir disso o sujeito faz suas conexões com o mundo. Neste sentido, Freire (2017) reflete sobre a prática de educação bancária que desconhece o ser humano como ser histórico. Portanto, as práticas bancárias são:

[...] imobilistas, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos em e com uma realidade de que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. (FREIRE, 2017, p. 101-102).

O autor traz o “inacabamento” e a “incompletude” como traços humanos, mostrando os sujeitos e o mundo em processo de construção permanente. Nesse sentido, critica a educação bancária caracterizada pela negação do ser humano como sujeito histórico e em formação constante. Neste modelo bancário, a prática pedagógica é constituída basicamente pela transmissão dos saberes, em que o educador retém o conhecimento e repassa o que sabe, eliminando a capacidade de reflexão dos alunos em torno do conhecimento que lhes é apresentado. Neste modelo bancário, o educando é passivo, não participa do processo de ensino-aprendizagem:

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo (FREIRE, 2017, p. 95).

Sendo assim, este esquema vertical em que o educador é visto como parte central do processo educativo deve ser desmistificado nos moldes da educação

problematizadora. O educador está no mesmo nível dos educandos, não transmite o conhecimento com autoridade, mas constrói e reconstrói o conhecimento junto com os demais. Portanto, ensinar é também um gesto afirmador da profunda igualdade entre os sujeitos da aprendizagem. Com efeito, por vezes, os papéis de quem educa e de quem é educado podem se inverter, pois o educando aprende com o educador e este aprende com o educando:

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos assim se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (FREIRE, 2017, p. 95-96).

Portanto, a educação é um processo de troca, de diálogo. O espaço educativo é constituído de diferentes culturas, religiões, pensamentos, ideologias, classes sociais e financeiras e é neste meio plural que o diálogo se solidifica e o saber se constrói. O diálogo é muito importante na prática educativa, pois aproxima os sujeitos da aprendizagem na construção do conhecimento e desmistifica a autoridade do educador. A autoridade do educador vai se desmistificando à medida que os educandos vão conquistando sua autonomia no processo educativo, e assim o educador precisa permitir ser educado, pois se trabalha verdadeiramente na perspectiva do diálogo deve reconhecer que ninguém se educa sozinho. Para Freire (2017, p. 96):

Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos.

Em uma prática problematizadora, o conhecimento está no centro do processo educativo e não pertence somente ao educador, como na educação bancária. A mediação proporcionada pelo conhecimento reúne educandos e educadores em um mesmo ato, o ato de aprender, de refletir, de problematizar e de reconstruir o conhecimento existente. No caso da prática bancária, ao contrário, o educador limita-se a “transferir” o conhecimento que sabe, sendo ele o mestre e o educando o ignorante, incapaz de produzir conhecimento.

A educação pode ser entendida como um processo de libertação e de emancipação, ou seja, proporciona capacidades de autonomia na produção do

conhecimento e na vida dos indivíduos. A emancipação é processo coletivo, interligado, onde um sujeito precisa do outro. Antes mesmo de emancipar, o educador precisa ser emancipado, ter autonomia por meio do processo educativo e do conhecimento, e a partir disso proporcionar oportunidades para que seus educandos se tornem emancipados. Para Demo (2011, p. 82):

Emancipar é *emancipar-se*. Muitas vezes usa-se o termo *libertação* para indicar esse fenômeno, acentuando-se que liberdade é criação de quem a concebe e pratica. Não se pode fazer alguém livre propriamente, se esse alguém não se libertar a si mesmo.

Diante da aproximação entre os termos liberdade e emancipação, o autor realça que a liberdade do sujeito se denominar livre constitui um processo de conquista da própria liberdade. Portanto, a liberdade/emancipação acontece a partir do momento em que o sujeito ganha a consciência de sua liberdade/emancipação.

Embora a emancipação seja um processo de conquista individual, apresenta também um sentido coletivo, pois quando o educador se diz emancipado ele adquire uma postura de instigar os seus educandos, por sua vez, a buscarem a emancipação. Ninguém se emancipa sozinho. Conforme Demo (2011, p. 82), “o filho não se emancipa sem os pais, mas estes precisam assumir uma postura instrumental de motivação”. Ou seja, o sujeito deve construir sua autonomia neste processo educativo, caso contrário, este será sempre dependente e não emancipado. Demo (2011, p. 80) caracteriza a emancipação como

[...] processo histórico de conquista e exercício da qualidade de ator consciente e produtivo. Trata-se da formação do sujeito capaz de se definir e de ocupar espaço próprio, recusando ser reduzido a objeto. É fenômeno teórico e prático ao mesmo tempo. Tem momento relevante na tomada de consciência crítica, quando o ser social descobre sua condição histórica, compreendendo que em parte ela é dada, em parte é causada. Sobretudo compreende que a desigualdade social, para além de algo estrutural, tem causas históricas nas quais pode entrar como vítima.

Uma educação libertadora não aceita o sujeito reduzido à condição de um “objeto” inerte no meio em que vive, vítima da desigualdade e da pobreza. Esta educação oportuniza para o sujeito entender sua condição histórica, em que muitas vezes a desigualdade social tem efeitos históricos, e assim, quando oportuniza os sujeitos a conhecerem a sua própria história, fornece subsídios para que estes lutem pelos seus direitos.

Para Demo (2011), o professor tem um papel importante na emancipação, pois ele, sujeito emancipado, motiva seus alunos à emancipação. É na perspectiva de formar novos mestres que o professor trabalha, não apenas de instruir seus alunos sobre o que e como devem estudar. À medida que os alunos vão ganhando autonomia no processo educativo, o desejo de conhecer cada dia mais se intensifica e o professor não pode bloquear este momento.

É preciso insistir que tal postura redefine a função do professor e a função do aluno. O professor é sobretudo motivador, alguém a serviço da emancipação do aluno, nunca é a medida do que o aluno deve estudar. O aluno é a nova geração do professor, o futuro mestre, não o laçao que precisa de cabresto. Em vez do pacote didático e curricular como medida do ensino e da aprendizagem, é preciso criar condições de criatividade, via pesquisa, para construir soluções, principalmente diante de problemas novos (DEMO, 2011, p. 58).

Em relação ao conceito de emancipação, vale lembrar as reflexões de Rancière (2015) a partir da obra *O mestre ignorante*, em que o autor questiona a figura do aluno e do mestre e suas respectivas posições, afirmando as capacidades dos seres humanos de aprender sozinhos sem a necessidade do mestre explicador. Aponta que “não há homem sobre a terra que não tenha aprendido alguma coisa por si mesmo sem mestre explicador” (RANCIÈRE, 2015, p. 35). O autor não desqualifica a existência do mestre, mas reconhece a capacidade humana de aprender sozinho.

Nesse sentido, o mestre deve trabalhar para a emancipação de seus alunos, levando em consideração as trajetórias de vida de cada ser. Um mestre não estabelece as fronteiras daquilo que os alunos devem aprender, muito menos os obriga a aprender. Cada sujeito busca aprender aquilo que é de sua necessidade para o momento:

E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender. Ele aprenderá o que quiser, nada, talvez. Ele saberá que pode aprender porque a mesma inteligência está em ação em todas as produções humanas, que um homem sempre pode compreender a palavra de um outro homem (RANCIÈRE, 2015, p. 37).

A questão da emancipação diz respeito a dar condições para que os sujeitos possam reconhecer a sua capacidade inteligível e retirá-los da possível condição de ignorantes, nas palavras do autor todo ser humano é ignorante em alguma coisa. A regra é tornar os sujeitos dependentes em sujeitos independentes:

O problema não é fazer sábios, mas elevar aqueles que se julgam inferiores em inteligência, fazê-los sair do charco em que se encontram abandonados: não o da ignorância, mas do desprezo de si, do desprezo em si da criatura razoável. O desafio é fazê-los homens emancipados e emancipadores (RANCIÈRE, 2015, p. 142).

Elevar a condição dos sujeitos para que construam sua autonomia e transformem a realidade em que vivem é uma ação muito importante na educação. A partir do momento em que os sujeitos conhecem a sua história, tomam consciência de seu papel político na sociedade e com autonomia constroem suas vidas e lutam pelos seus direitos a educação vai cumprindo o seu papel de formação.

2.1 EM DEFESA DA ESCOLA...

Entre tantas perguntas em aberto e cada vez mais difíceis de responder, em função de sua crescente especificidade e da dificuldade de imaginar alternativas para o nosso futuro, uma certeza é quase óbvia e poderia servir aqui como ponto de partida: a escola está em crise. Por quê? (SIBILIA, 2012, p. 13)

Como já foi afirmado, a educação não acontece exclusivamente no âmbito escolar, mas em todos os âmbitos da vida. A discussão em defesa da escola, mais propriamente da importância da educação na escola como direito de todos os cidadãos, é o norte desta seção. Sendo assim, encontro em autores como Sibilía (2012) a constatação de que a escola está em crise, afirmando que esta situação não aconteceu de uma hora para outra, mas tem fundamentos, dentre eles o histórico.

Os fatores que levaram a essa situação são inúmeros e sumamente complexos, mas um caminho para compreender os motivos desse mal-estar consiste em recorrer à sua genealogia. Ao observá-la sob o prisma historiográfico, essa instituição ganha os contornos de uma *tecnologia*: podemos pensá-la como um dispositivo, uma ferramenta ou um intrincado artefato destinado a produzir algo. E não é muito difícil verificar que, aos poucos, essa aparelhagem vai se tornando *incompatível* com os corpos e as subjetividades das crianças de hoje. A escola seria, então, uma máquina antiquada. Tanto seus componentes quanto seus modos de funcionamento já não entram facilmente em sintonia com os jovens do século XXI (SIBILIA, 2012, p. 13).

Em outras palavras, a sociedade teve grandes avanços tecnológicos na contemporaneidade, mas isso não aconteceu no ambiente escolar. Vendo esta modernização lá fora a escola tornou-se um lugar antiquado para as crianças e jovens que lidam com os equipamentos tecnológicos o tempo todo. A escola então é vista

como um lugar de pouca importância, talvez o que é visto na escola não seja mais novidade para ninguém.

Trago esta pergunta como reflexão: O que eu vou fazer na escola se eu posso aprender isso em outro lugar? Não que a informatização resolverá o problema da escola, mas é preciso refletir sobre o impacto que a informatização causou na educação e no contexto escolar pouco tecnológico.

Nesse sentido, Sibilia (2012) traz que a educação escolar foi deixada de lado, dando lugar a outros tipos de educação. Faz-se pensar se ainda a escola é necessária para a nossa sociedade. Mas para Saviani (2012), que traz o conceito de desescolarização ligado à destruição ou fim da escola, este argumento é defendido por aqueles já escolarizados, que de fato não precisam mais da escola.

Passa-se, então, a minimizar a importância da escola e a falar em educação permanente, educação informal, etc. No limite, chega-se mesmo a defender a destruição da escola. Ora, nós sabemos que o povo não está interessando na desescolarização, ao contrário, ele reivindica o acesso às escolas. Quem defende a desescolarização são os já escolarizados, portanto, também já desescolarizados. Conseqüentemente, para eles a escola não tem mais importância, uma vez que eles já se beneficiaram dela. Os ainda não escolarizados, estes estão interessados na escolarização e não na desescolarização (SAVIANI, 2012, p. 69).

O filósofo Jorge Larrosa (2015) traz o conceito de desescolarização não ligado à destruição da escola ou fim desta instituição. Trata de temas que ajudam a pensar a condição da escola em tempo atuais, buscando refletir sobre inventar novas formas para se desdisciplinar as disciplinas, desescolarizar as palavras, para que estas possam recuperar a sua potência desescolarizada. Segundo o autor, a palavra quando escolarizada perde sua força.

Por isso, trata-se de inventar formas de desdisciplinar as disciplinas, de desescolarizar as palavras, os textos, as formas de ler e de escrever, as formas de conversar, para que possam recuperar sua capacidade de encarnação, sua viagem malograda, sua potência de vida. E, para isso, é preciso inventar formas de desescolarizar os alunos, de desalunizá-los, e de desescolarizarmos a nós mesmos, nos desproferizarmos, para podermos pôr em jogo, eles e nós, outras relações com a linguagem, com o mundo e como nós mesmos (LARROSA, 2015a, p. 135).

A desescolarização é uma forma de refletir sobre a própria escola e tudo aquilo que é escolarizado. Sobre a desescolarização, Larrosa (2015) pode nos dar subsídios de pensar sobre o papel da escola e sua influência na vida das pessoas. Se por um lado o discurso escolar escolariza, nas palavras do autor deve desescolarizar.

Quando um texto passa a fazer parte do discurso pedagógico, esse texto fica como que submetido a outras regras, como que incorporado a outra gramática. E essa gramática é, naturalmente, uma gramática didática, dado que todo texto escolariza-se do ponto de vista da transmissão-aquisição; mas é, também, uma gramática ideológica. O primeiro ponto, portanto, seria tentar pensar o que ocorre quando a novela é convertida em texto pedagógico e submetida às regras didáticas e ideológicas do discurso pedagógico (LARROSA, 2015b, p. 117).

Segundo a citação acima, as palavras e o texto quando escolarizados ficam submetidos a uma gramática particular. Busca-se compreender as palavras em seu sentido original - se assim podemos chamar –, ou seja, não escolarizado. As palavras quando passam pela escola recebem uma gramática particular, didática, para que possa ser transmitida e assimilada.

Diante de tais argumentos, acredita-se que a escola e nós professores devemos sempre estar refletindo sobre que educação estamos proporcionando. Ciente de que a escola não é o único lugar de educação, mas o conceito de educação é amplo e pode se estender para todos os âmbitos da vida. Diante desta amplitude do leque educativo que a escola está situada, e é neste sentido que a reflexões sobre a educação escolar devem sempre ser pontuadas para que a prática educativa escolar também desenvolva um papel importante na formação dos cidadãos. Nas palavras de Saviani (2013, p. 83):

Por isso é que, hoje em dia, vivemos uma situação um tanto paradoxal, do ponto de vista escolar. De um lado, a escola é secundarizada; afirma-se que não é só através dela que se educa; educa-se através de múltiplas formas, através de outras instituições como os partidos, os sindicatos, associações de bairros, associações religiosas, através de relações informais, da convivência, dos meios de comunicação de massa – isto é, do cinema, do rádio, da televisão. Portanto, há múltiplas formas de educação, entre as quais se situa a escolar.

Sendo assim, a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 reconheceu a educação escolar como obrigatória a todo cidadão brasileiro dos quatro aos 17 anos de idade, organizada da seguinte forma: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio. Nesse sentido, em uma sociedade marcada por muitas diferenças sociais a lei se faz necessária para que todos os cidadãos, dos menos favorecidos aos mais elitizados, estejam na escola. A escola, portanto, é um direito de todos os cidadãos, que nela terão acesso ao conhecimento e à cultura produzida pela humanidade ao longo da história.

Ao falar na obrigatoriedade do ensino, concordo com Demo (2011, p. 83),

que cita a importância da lei no contexto educativo: “Diante da lei todos são iguais, embora a lei seja necessária porque todos são desiguais. Se todos fossem iguais, a lei seria dispensável”. Em outras palavras, a lei se faz necessária para que todos os cidadãos sejam considerados iguais em relação aos seus direitos; caso contrário, nem todos teriam os mesmos direitos. Mesmo fundamentada nos princípios da lei, nada garante que todos os cidadãos inseridos na escola terão uma boa educação. (2013, p. 35) faz a constatação que:

Sabemos, entretanto, que a escola pública está longe de atender essas finalidades. O poder público não tem cumprido suas responsabilidades na manutenção do ensino obrigatório e gratuito. Falta uma política nacional de administração e gestão do ensino, os recursos financeiros são insuficientes e mal empregados, as escolas funcionam precariamente por falta de recursos materiais e didáticos, os professores são mal remunerados, os alunos não possuem livros e material escolar.

Sabendo que o poder público não oferece as condições adequadas para se ter uma educação de qualidade, poucos recursos financeiros, estrutura física escolar precária, professores pouco renumerados e sem formação continuada, falta de incentivo a pesquisa na escola. Ao não oferecer uma educação de qualidade, o acesso ao conhecimento fica defasado e a escola passa a ser um lugar indesejado para as crianças e jovens.

A escolarização é um dos requisitos fundamentais para o processo de democratização da sociedade, entendendo por *democratização* a conquista, pelo conjunto da população, das condições materiais, sociais, políticas e culturais que lhe possibilitem participar na condução das decisões políticas e governamentais. A escolarização necessária é aquela capaz de proporcionar a todos os alunos, em igualdade de condições, o domínio dos conhecimentos sistematizados e o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais requeridos para a continuidade dos estudos, série a série, e para as tarefas sociais e profissionais, entre as quais se destacam as lutas pela democratização da sociedade (LIBÂNEO, 2013, p. 33-34).

Segundo o autor, este processo de escolarização que acontece na escola é muito importante como um instrumento da democracia. Ele cita a democracia como o meio de conquista do cidadão das condições necessárias que lhes permitam participar politicamente da sociedade. A escolarização é necessária tanto para fornecer a todos os sujeitos de forma igualitária - pois estamos falando em democracia - os conhecimentos sistematizados quanto para capacitá-los a continuar seus estudos.

A escola precisa dar condições para que o conhecimento seja acessível a todos, por isso a importância do saber sequenciado, para dar garantia de que todos

possam aprender. Logicamente, mesmo com a sequencialização, a escola não deve estabelecer o limite de até quando os alunos devem aprender. A partir da mediação do professor, os alunos precisam construir sua autonomia na elaboração do conhecimento. Para Saviani (2013, p. 14):

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar.

O autor introduz a questão do currículo, que é um elemento presente no contexto escolar. “Currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (SAVIANI, 2013, p. 15). Nesse sentido, entende-se as atividades nucleares (que envolvem o ensino-aprendizagem) e as atividades extracurriculares (Festas Juninas, Semana da Pátria, Feira de Ciência, etc.) como integrantes do currículo escolar. Mas a escola não pode perder de vista a sua atividade nuclear, que é “a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado” (SAVIANI, 2013, p. 15), pois, caso contrário, a escola estará atuando apenas em função de outras atividades extracurriculares que podem comprometer o processo ensino/aprendizagem. Portanto, pensando em um ensino de qualidade, pode-se trazer estas atividades extracurriculares como objeto do conhecimento, como parte dos conteúdos, não havendo distinção enrijecida entre as atividades nucleares e extranucleares:

Tomemos aqui, de partida, o currículo na noção corrente de proposta de ensino/aprendizagem, na qual se define, *grosso modo*, o que e como estudar. Na grade curricular aparecem as matérias ordenadas dentro de algum princípio didático e de certa concatenação entre elas (DEMO, 2011, p. 48).

O currículo é um instrumento do processo de ensino/aprendizagem, através do qual é estabelecido “o que e como estudar”, ou seja, os conteúdos específicos de cada série. Estes conteúdos que compõem o currículo são necessários, pois norteiam a prática do professor - de certa forma, estabelecem a direção ou caminho que o professor precisa seguir em relação aos conteúdos em cada disciplina. O currículo escolar é flexível, e não uma receita pronta do que ensinar.

O currículo escolar sistematiza, organiza o saber. Em outras palavras, desde a educação infantil a criança vai tendo acesso ao conhecimento conforme as suas capacidades motoras e intelectuais, e esta sistematização se estende pelos

demais anos escolares, da educação infantil até o ensino médio. Na escola de educação básica, os alunos estão classificados por turmas, classes ou ciclos, correspondentes a um período de um ano, e este período está dividido em bimestres ou semestres. Esta classificação por turmas facilita a organização escolar, mas tem relação com a sequencialização do conhecimento:

Vê-se, assim, que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de “saber escolar” (SAVIANI, 2013, p. 17).

Em outras palavras, por mais que seja uma produção de conhecimento gradativo, isso não garante que todos os alunos irão ter acesso a este saber. Cada aluno aprende de um jeito, e a escola, portanto, deve fornecer subsídios para que todos os alunos tenham acesso a este conhecimento.

Nesse sentido, venho ao encontro da palavra didática, que é uma ação utilizada no ato de ensinar e nas relações entre professor e aluno. Nas palavras de Pimenta e Anastasiou (2002, p. 42):

Enquanto adjetivo, o termo “didática”, “didático”, é conhecido desde a Grécia, significando uma ação de ensinar presente nas relações entre os mais velhos e os jovens, crianças e adultos, na família e nos demais espaços sociais e públicos.

As autoras trazem a didática em seu sentido histórico como um processo de ensino/aprendizagem entre as pessoas em seus contatos sociais. Assim, a didática tem um campo de atuação muito ampla que não está somente no contexto escolar, mas faz parte do processo de ensino/aprendizagem na escola. Voltado para o contexto educacional escolar Libâneo (2013) destaca que:

Nesse sentido, a Didática se caracteriza como mediação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente. Ela opera como que uma ponte entre “o quê” e o “como” do processo pedagógico escolar (2013, p. 27).

O autor apresenta a didática como um processo de ensino/aprendizagem voltado para a educação escolar e os espaços educativos. E nesta articulação entre ensino e aprendizagem a didática está fundamentada em teorias, conceitos e bases

epistemológicas onde o professor faz conexão com a sua realidade. Portanto, a didática é a conexão entre a teoria e a prática.

A didática possibilita que os professores das áreas específicas “pedagogizem” as ciências, as artes, as filosofias. Isto é, convertem-nas em matéria de ensino, instituindo os parâmetros pedagógicos (da teoria da educação) e didáticos (da teoria do ensino) na docência das disciplinas e articulando-os aos conhecimentos lógico-científicos dos conhecimentos próprios de cada área (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 67).

As autoras trazem a didática como um instrumento de “pedagogização” do conhecimento, para que seja convertido em matéria de ensino. Ao falar nesta “pedagogização” faz-se necessária uma reflexão de que didaticamente o conhecimento não deve estar a serviço de nenhuma ideologia, mas em prol da produção do conhecimento e a democratização do saber. Conforme citado, a didática é um instrumento de ensino/aprendizagem que o professor possui. Outro instrumento que é considerado muito importante é a avaliação:

Todas as atividades avaliativas concorrem para o desenvolvimento intelectual, social e moral dos alunos, e visam diagnosticar como a escola e o professor estão contribuindo para isso. [...] A avaliação deve ajudar todas as crianças a crescerem: os ativos e os apáticos, os espertos e os lentos, os interessados e os desinteressados. Os alunos não são iguais, nem no nível socioeconômico nem nas suas características individuais. A avaliação possibilita o conhecimento de cada um, da sua posição em relação à classe, estabelecendo uma base para as atividades de ensino e aprendizagem (LIBÂNEO, 2013, p. 223).

O autor traz a avaliação como parte integrante no processo de ensino/aprendizagem para os alunos e para o professor. A partir desta é que os alunos certificam sua aprendizagem dos conteúdos, e o professor estabelece um parâmetro da aprendizagem dos alunos na perspectiva de promover o progresso de todos. Salientando que a avaliação não se resume apenas a provas, trabalhos, mas toda atividade avaliativa que visa à compreensão de algum conteúdo de forma a promover a capacidade crítica dos alunos.

E por falar em ensino, ele como se dá na escola? Para Libâneo (2013, p. 28):

O processo de ensino é uma atividade conjunta de professores e alunos, organizado sob a direção do professor, com finalidade de promover as condições e meios pelos quais os alunos assimilam ativamente conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções.

Conforme o autor, a prática do ensino é uma atividade coletiva na escola, que envolve professores e alunos. E este ensino deve permitir que os alunos se apropriem do conhecimento, que já não lhes chega como apenas uma transmissão do professor para os alunos, mas relaciona-se, antes, com a vida prática. Demo afirma que

Disso se depende que é total disparate *resumir o ensino à aula*, porque corresponde a reduzir a aprendizagem ao escutar passivamente. Dito de outra maneira, a função da aula é sobretudo a motivação da pesquisa, no sentido de chamar a atenção para a riqueza da discussão, para caminhos alternativos de tratamento do tema, para apresentar a maneira própria do professor de compreender a questão. Em seguida vem o principal: motivar o aluno a pesquisar, no sentido de fazer o seu próprio questionamento, para poder chegar à elaboração própria (DEMO, 2011, p. 56).

Quando o ensino é reduzido a apenas dar aulas a aprendizagem acontece de forma passiva, onde o aluno é apenas um ouvinte. A forma de ensino proposta pelo autor se dá pelo incentivo aos alunos pela pesquisa, da elaboração de seus próprios questionamentos e reflexões, para assim se tornarem cidadão críticos e autônomos.

Ao encontro de Rancière (2015, p. 19): “[...] a grande tarefa do mestre é transmitir seus conhecimentos aos alunos, para elevá-los gradativamente à sua própria ciência”. Aqui a transmissão de conhecimento entre o mestre e seus alunos se dá no sentido de que os alunos se tornem autônomos em suas áreas de conhecimento. Além de transmitir conhecimento o mestre instrui os seus para que tenham autonomia em aprender e elevar sua condição de alunos para mestre. E continua:

Um professor não é nem mais nem menos inteligente do que qualquer outro homem; ele geralmente fornece uma grande quantidade de fatos à observação daqueles que procuram. Há, porém, somente uma maneira de emancipar. Jamais um partido, um governo, um exército, uma escola ou uma instituição emancipará uma única pessoa (RANCIÈRE, 2015, p. 142).

O autor traz a figura do professor não mais como o detentor do conhecimento. E que não emancipa ninguém e nenhuma outra coisa, mas os alunos se emancipam a partir de suas capacidades. Nas palavras de Perreira (2011, p. 143), o professor:

É aquele que faz da educação, do ensino e da aprendizagem campo primordial de ação e trabalho. É aquele elemento mediador entre as teorias ligadas à educação e as práticas escolares historicamente cristalizadas. A

competência profissional principal atribuída ao professor é a competência de ensinar e promover a aprendizagem de crianças, jovens e adultos. O professor é também um profissional que utiliza o conhecimento de diferentes áreas (matemática, biologia, psicologia, sociologia, filosofia etc.) para realizar uma intervenção específica e própria no âmbito do ensino e da aprendizagem. Por isso, é um profissional que está permanentemente sistematizando, aprofundando e mobilizando conhecimentos para compreender, planejar, executar, avaliar situações de ensino e aprendizagem.

O autor traz como as atividades primordiais do professor a educação, o ensino e a aprendizagem. Fortificando que o foco se dá na aprendizagem dos alunos de qualquer idade. O professor utiliza não só do conhecimento de sua disciplina, mas também das outras áreas do conhecimento para fortalecer a aprendizagem e para que os alunos possam fazer conexões com a realidade. É indispensável pensar na profissão docente sem uma formação continuada para que este profissional venha ao encontro de novas tendências e metodologias educacionais.

Libâneo (2013, p. 57) traz que “o professor não é apenas professor, ele participa de outros contextos de relações sociais onde é, também, aluno, pai, filho, membro de sindicato, de partido político ou de um grupo religioso”. E esses contextos abordados pelo autor influenciam na prática pedagógica do professor. Ao mesmo tempo que o aluno

Não existe apenas como aluno. Faz parte de um grupo social, pertence a uma família que vive em determinadas condições de vida e trabalho, é branco, negro, tem uma determinada idade, possui uma linguagem para expressar-se conforme o meio em que vive, tem valores e aspirações condicionadas pela sua prática de vida etc. (LIBÂNEO, 2013, p. 57).

Sendo assim, no contexto educacional o professor e os alunos não podem ser vistos apenas como sujeitos isolados e dentro de uma sala de aula. Mas todo o contexto social, econômico, cultural, religioso e político influencia na forma de educar e de ser educado. E o ambiente escolar deve fazer as conexões com as realidades para além dos muros da escola.

Escola, professor, aluno, pais estão inseridos na dinâmica das relações sociais. A sociedade não é um todo homogêneo onde reina a paz e a harmonia. Ao contrário, há antagonismo e interesses distintos entre grupos e classes sociais que se refletem nas finalidades e no papel atribuídos à escola, ao trabalho do professor e dos alunos (LIBÂNEO, 2013, p. 57).

Sendo assim, no contexto educacional o professor e os alunos não podem ser vistos apenas como sujeitos isolados e dentro de uma sala de aula. Cada aluno traz suas bagagens culturais para a escola, bem como a escola deve preparar este

sujeito para agir com as divergências sociais, culturais, religiosas, econômicas e ideológicas no mundo fora da escola.

Quando a escola dá acesso ao conhecimento científico e cultural produzido ao longo da história, ela produz uma capacidade para a autonomia e a crítica dos alunos para que eles sejam capazes de tomar suas próprias decisões e lutar pelos seus direitos, tomando consciência de seu papel na sociedade, exercendo sua democracia, defendendo seus ideais com respeito às diversidades. Acredita-se que a escola está desenvolvendo seu papel.

2.2 EDUCAÇÃO E SEUS ESPAÇOS NÃO FORMAIS: O ATELIÊ DE ARTES

Nesta seção aprofundo as reflexões acerca da educação nos espaços não formais de educação. Segundo Gohn (2015, p. 17), “a educação não formal é um processo cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o sociopolítico como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade”. Ou seja, visa a uma formação para além do ensino formal, por meio de uma perspectiva individual ou coletiva em que o cidadão se preserve conectado com o meio em que vive.

Nesse sentido, o que é a educação não formal? Mais uma vez, nas palavras de Gohn (2015, p. 20):

A educação não formal poderá ocorrer tanto em espaços urbanos como rurais; tanto em espaços institucionalizados (no interior de uma escola ou em um conselho gestor [...]), como no interior de um movimento social, entre aqueles que lá estão participando e reivindicando, e vão aprender algo sobre dado tema – quem são os opositores, os encaminhamentos necessários; poderá ocorrer ainda em outros espaços sociopolíticos, como nas ONGs, nos museus, etc.

Conforme a autora, a educação não formal pode acontecer dentro da própria escola, no contraturno do ensino regular, mas também em outros espaços fora da escola, como ONGs, Clubes de Mães, APAEs, Centros de Convivência do Idoso, CRAS, Grupos de Jovens, ateliês de artistas, etc. Difere-se de um espaço formal de educação por não ter uma metodologia pré-estabelecida ou conteúdos já programados, podendo surgir a partir de uma necessidade que parte do próprio grupo. Trabalham a partir de uma situação problema ou um tema gerador, sendo

direcionados os conteúdos, as aprendizagens e as práticas educativas realizadas dos espaços formais de educação.

Os processos de aprendizagem na educação não formal ocorrem a partir da produção de saberes gerados pela vivência, por exemplo, na arte de tocar um instrumento ou desempenhar uma atividade – de dança, teatro, pintura etc. As vivências constituem-se em momentos de situações-problemas, desafios a serem enfrentados e superados (GOHN, 2015, p. 17).

Conforme a autora, os processos de aprendizagem devem se constituir a partir de situações-problema nos espaços não formais de educação. Penso nestas situações-problema a serem enfrentadas e superadas, como, por exemplo, na capacidade das linguagens do teatro e da dança de promover a consciência corporal, o autoconhecimento, a socialização e a integração entre os sujeitos. Ou, ainda, como por meio da linguagem da pintura os sujeitos podem reproduzir elementos de sua cultura, da sua história e criar outros mundos através da imaginação. Naskashato (2012) apresenta a importância da educação não formal no âmbito do desenvolvimento cultural da seguinte forma:

Primordialmente associada com a questão do tempo livre e do acesso à cultura, produzindo o exercício da cidadania e a ampliação da percepção social, as propostas que vêm associando o desenvolvimento da cultura corporal, a animação sociocultural e as propostas de ação educativa em espaços públicos vêm demonstrando sinais de incentivo e crescimento (NASKASHATO, 2012, p. 35-36).

Conforme citado pelo autor, estes espaços têm relação com o tempo livre dos sujeitos em questões de vulnerabilidade social para tirar as crianças e jovens da violência, da problemática e do tráfico. Fora do tempo em que estão na escola, um outro espaço educativo no contraturno torna-se muito importante para oportunizar condições melhores de vida a estes sujeitos e acesso à cultura.

Nesse sentido, pode-se pensar nos espaços artístico-culturais como espaços não formais de educação. Entre esses espaços destaco museus, galerias de arte, ateliês, cinemas, concertos de música, teatros, praças, monumentos. Os espaços artístico-culturais promovem encontros com a arte, são lugares de trocas, de conexão entre o passado e o presente. Portanto, vale a pena aqui a referência aos ateliês de artes e aos museus, que se aproximam da proposta educativa dos espaços não formais de educação (cf. LEITE, 2008).

Os museus não são vistos apenas como lugares de “guardar coisas velhas”, mas espaços importantes que preservam objetos produzidos pela cultura da humanidade ao longo da história. Nas palavras de Leite (2005, p. 25):

Os museus, historicamente, foram criados por e para os setores dirigentes, na maioria das vezes como objetos provenientes de saques e conquistas. Sua estrutura guardava, e suas mensagens ideológicas objetivavam, a manutenção do *status quo*. O acesso era restrito a eleitos mediante a argumentação de que o povo não se interessava pelos instrumentos de cultura, não sabendo comportar-se nos museus.

A autora ressalta que a constituição dos museus se deu como lugares de armazenamentos de objetos da elite dominante provenientes de saques e conquistas das guerras. E por se tratar de um lugar privado, os museus eram frequentados por pequenos grupos de pessoas. Foi então, após a Revolução Francesa, que os lugares que tinham alguma coleção passaram a ser instituições públicas. Entendo o patrimônio histórico como formador da identidade individual ou coletiva:

Certamente por sua especificidade – por sua associação direta à elite e pela aura de que se revestem as obras de arte –, os museus mais resistentes a prepararem-se para receber o público leigo foram os de arte. Uma das formas de fazê-lo foi instigar a população a conhecer melhor a pessoa do artista. As exposições são, então, complementares com atividades paralelas realizadas pelos chamados *setores educativos* ou *serviços educativos*, e variam com a temática: oficinas de criação, vídeos informativos, dramatizações, experimentação direta, atividades lúdicas etc. (LEITE, 2005, p. 29).

A autora apresenta os museus de arte como os últimos a se prepararem para receber o público externo tendo em vista o conceito de aura⁴ da obra de arte naquele período. Com a abertura no pensamento sobre os espaços museus, estes passaram a ser vistos com um outro olhar além de acervo de objetos, cresce a iniciativa de oferecer à comunidade acesso a este bem capital que está nos museus. Segundo Leite (2005, p. 28), “o museu é então uma das instâncias educativas da sociedade - entendendo educação como indissociável da cultura”. Existe na maioria dos museus os setores educativos que oferecem aos visitantes atividades de formação de público apto a frequentá-los.

Dentro destas propostas educativas pode-se citar a participação dos artistas, oficinas, palestras, mediações, dramatização, etc., para complementar as atividades educativas e conscientizar os visitantes da importância destes espaços.

⁴ Conceito que encobre a arte (LEITE, 2005, p. 29).

Sendo assim, este espaço precisa estar preparado e com pessoas capacitadas para receber os sujeitos em busca do conhecimento. Conforme Leite (2005, p. 35), “a tensão é educar o próprio museu e o espaço museológico para essa atividade educativa, como coroamento de todas as ações que possam favorecer ao público uma experiência estética ímpar e exclusiva”.

Os museus recebem crianças, jovens, adultos e idosos; visitantes, curiosos, pesquisadores, estudantes, apreciadores de arte e antiguidades. O museu deve elaborar proposta educativas para atender esta variedade de visitantes, dependendo do público a mediação elabora estratégias para que a visita seja significativa e prazerosa para o público visitante.

Neste percurso de esquematização de formação de um pensamento sobre a educação nos espaços não formais de educação, trago a mediação como um importante instrumento nos espaços expositivos e museus. O mediador é esta pessoa que faz a ponte entre o espectador e o objeto artístico. Que dá acesso a outras informações que não foram percebidas pelos visitantes.

Mas o que é um mediador? “São vários os mediadores possíveis, mas no museu ou instituição cultural, certamente, o monitor é o principal deles, assim como na escola é o educador” (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 17). Mantendo esta linha de pensamento de que o professor é o mediador entre o conhecimento e o aluno, no espaços expositivos o monitor é que faz este trabalho, ressaltando que de forma diferenciada da que acontece em uma sala de aula.

Neste sentido, nas palavras de Martins e Picosque (2012, p. 17):

A mediação, sob este aspecto, se enriquece na troca de pontos de vista de cada um no seu grupo, acrescidos de outros trazidos por teóricos e estudiosos, que podemos apresentar, rompendo com preconceitos estereotipados, ampliando conhecimentos e partindo para novas problematizações.

Pensando sobre o público diverso que frequenta os museus, cada um com seus pontos de vistas e referências, é neste sentido que a mediação aparece como interlocutora de toda esta diversidade de pensamento. As reflexões feitas são importantes para a ampliação da compreensão da arte, pois em arte não existe uma interpretação única ou correta, de modo que a socialização abre novas possibilidades de interpretação, outros jeitos de ver e de sentir a obra de arte.

Acreditamos que o valor do contato direto que o monitor estabelece com o público (escolar ou não) durante a visita é fundamental, pois, de certa forma, é através dele, em sua prática diária, que a exposição e o museu comunicam conceitos propostos e podem fazer emergir novas interpretações em cada fruidor (SILVA, 2006, p. 192).

O monitor é uma figura muito importante nos espaços expositivos, geralmente este profissional está presente em todos os processos, desde a curadoria, montagem e desmontagem da exposição. Dialoga com o artista, busca compreensão sobre os conceitos e materiais elencados para construção da obra, estabelece relação entre a obra e o espaço expositivo, na perspectiva de fortalecer os diálogos com os espectadores no momento da mediação.

Tanto o artista, ao elaborar sua obra, como o curador da exposição pensam em cada detalhe, nas cores, formas, nos materiais, no local, tamanho, e muito mais. Visitar uma exposição de arte é sentir e apreciar tudo: é pensar sobre cada obra, sobre a intenção do artista, como ele organizou o material e escolheu determinado suporte para obter o resultado esperado (ROSA; SCALÉA, 2006, p. 81).

Chegar a uma exposição não é somente olhar a obra de arte como um objeto isolado, é importante fazer o exercício de entender a intenção do artista, a produção da obra até chegar no espaço expositivo. Bem como entender a escolha de cada obra para a exposição, a distribuição de cada uma das obras no espaço expositivo, as semelhanças e diferenças entre uma obra e outra. Todos estes elementos elencados auxiliam na compreensão de cada obra de arte e na exposição.

Do mesmo modo que nenhuma pessoa chega a um expositivo “vazio”, crianças, jovens e adultos trazem em suas bagagens seus conhecimentos, suas preferências, suas vivências, outras experiências em arte que dialogam com a exposição que estão conhecendo. Martins, Picosque afirmam que:

Cada um que chega a qualquer exposição já traz consigo suas referências pessoais, suas expectativas, seus saberes, seus medos. É com eles que primeiro lidamos quando temos em nossa frente crianças, jovens ou adultos, estudantes, trabalhadores, professores. Junte-se a tudo isto nossas próprias expectativas e saberes como mediadores. Nestas redes de significações e de incertezas está a arte, ela mesma multiplicadora de sentidos. Toda esta intrincada trama configura a mediação como difícil e apaixonante tarefa (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 16).

A mediação não é um processo neutro, mas quando algum tipo de atividade como esta é proposta o monitor sempre vai lidar com narrativas pessoais, sentimentos, medos e angústias. Na perspectiva de que cada sujeito tem a

possibilidade de interpretar a obra de arte de um jeito diferente, dependendo da exposição e do público pode desencadear inúmeras manifestações, em que o medo é uma delas. No meio de todos estes acontecimentos está o serviço de mediação.

Ser mediador, mobilizando a aprendizagem cultural da arte, é encontrar brechas de acesso, tangenciando assim os desejos, interesses e necessidades destes aprendizes, antenados aos saberes, sentimentos e informações que eles também transmitem, participando do complexo processo de comunicação. É preciso pensar em desafios instigadores e estéticos, com comentários estimulantes e questões instigantes para as quais não há respostas óbvias (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 16).

Portanto, conforme afirmado pelas autoras, a mediação é um processo que precisa estar sempre em mobilização no contato com a arte. Se a arte está sempre em constante transformação, que a mediação possa (re) criar novos desafios estéticos para a mobilização de fruidores ao encontro com a arte.

Assim como os museus de arte, os ateliês de arte, por sua vez, podem ser vistos como espaços educativos, e não somente de produção artística. Muitos artistas abrem as portas de seus ateliês para receber, além de visitantes, alunos, estudantes de arte, curadores, artistas etc., para conhecer o processo de criação e o trabalho de arte.

Pensando em relação ao ambiente escolar, os ateliês lidam com sujeitos de várias idades, classes sociais, estilos e preferências em um mesmo ambiente, não existe uma cronologia na aprendizagem. Conforme Gohn (2015, p. 69), “cada instituição determina sua forma de construção do processo pedagógico e os objetivos a serem alcançados, dentro de seus limites e disponibilidade de recursos”.

Portanto, pensando no ateliê de artes como um espaço não formal de educação, cabe tecer a seguinte pergunta: como um ateliê pode educar? Um ateliê de artes é um espaço de pesquisa e produção do conhecimento. Conforme Gohn indica, a importância da arte no processo educativo passou a ser discutida no século XX: “Os artistas deixaram os modelos preestabelecidos e evidenciaram a imaginação e a expressão individual no processo de criação” (GOHN, 2015, p. 68).

Portanto, o ateliê se constitui em um espaço de constante criação, de pesquisa, de erros e acertos, e é na prática com os materiais e linguagens artísticas que a obra de arte se constitui. Esse processo permanente de produção artística faz com que a obra seja considerada um objeto inacabado, que não está pronto, mas que

se apresenta em permanente construção – a partir de uma obra o artista acaba construindo outras:

O ateliê coloca os alunos em contato com o processo artístico de criação: desenhos inacabados, ideias em suspensão, dúvidas, pinturas antigas e recentes, obras embaladas, catálogos e tudo o mais que um ateliê oferece. Muito diferentes entre si, os ateliês são espaços privilegiados para qualquer aprendiz (ARSLAN, IAVELBERG, 2013, p. 44).

Conforme as autoras, por mais que exista uma lógica de materiais e elementos comuns a todos os ateliês, cada um deles é um espaço com as suas singularidades. Pode-se visitar várias escolas, as salas de aula possuem as mesmas características, a mesma cor, a mesma distribuição e os móveis muito parecidos. Já o universo dos ateliês é muito singular, cada espaço tem as suas particularidades.

Arslan e Iavelberg (2013) ressaltam os ateliês como espaços privilegiados aos alunos, pelo fato de terem um contato direto com o artista e suas obras.

Nesse entendimento, a prática artística torna-se uma linguagem promotora da identidade, em que é possível estabelecer uma reflexão crítica, considerando o jovem um sujeito sociocultural, ou seja, que percebe, reconhece e passa a considerar a diversidade no contexto social (GOHN, 2015, p. 69).

A autora ressalta a importância da prática artística para a construção da identidade do sujeito. Através desta, o sujeito reconstrói a sua história, critica a realidade, rompe com os estereótipos, torna-se mais sensível e autônomo. Portanto, para além da educação escolar, outros espaços educativos não formais devem proporcionar acesso à arte por meio de suas vivências.

Para Carvalho (2008), esta possibilidade de explorar as práticas educativas em ateliês se intensificou no Brasil a partir do movimento artístico modernista, quando foram criados os ateliês livres, atividades de animação cultural e oficinas. Inspirados pelos artistas do Expressionismo⁵, buscavam na arte uma forma de expressão dos sentimentos das crianças e jovens. Atualmente os ateliês de arte são frequentados por pessoas de diferentes faixas etárias interessadas em aprender sobre arte.

Mesmo sendo a partir da perspectiva do ensino de arte para a educação infantil, trago a professora Bárbara Burrington⁶ em seus dizeres sobre o ateliê:

⁵ Estilo ou movimento artístico que valoriza a expressividade acima da beleza idealizada.

⁶ Descreve a construção do ateliê em creches e pré-escola dos Estados Unidos. Trata de conceitos e abordagens da educação infantil que foram inicialmente introduzidos e desenvolvidos na cidade de Reggio Emilia, no norte da Itália, pelo professor, pesquisador e secretário de educação Loris Malaguzzi (GANDINI... [et al.]; 2012).

Em minha opinião, o ateliê, ou estúdio, não diz respeito apenas às artes. Nem a uma adição ao trabalho que fazemos na sala de aula. Pelo contrário, diz respeito à experiência das nossas vidas como professores com as vidas das crianças e acordar juntos no mundo de uma nova geografia. Essa geografia é uma geografia da imaginação (BURRINGTON, 2012, p. 66).

Neste sentido, a geografia citada se refere ao território estabelecido nas crianças no contato com os materiais e instrumentos encontrados no ateliê. Neste território, a imaginação é definida pelas sensações e impressões sentidas com o contato com a matéria. Neste sentido, a autora traz a importância do contato com a materialidade para instigar a imaginação. E prossegue:

A paisagem reflete memórias essenciais e duradouras que as crianças levarão pela vida, de cores, da sensação das coisas, da aparência de algo; um espaço onde memórias são criadas profundamente dentro da criança, moldadas por meio de tudo que fazem ali. O ateliê é um lugar para aprender todos os tipos de técnicas, e um lugar para pesquisa (BURRINGTON, 2012, p. 66).

Em outras palavras, o ateliê é um espaço de prática artística, de aprender técnicas, mas acima de tudo é um lugar de pesquisa. A pesquisa artística, de materiais ou de técnicas, gera conhecimento que deve ser compartilhado com as outras pessoas. Nas palavras de Rosa e Scaléa (2006, p. 84):

O fazer artístico cativa crianças e jovens. Este “fazer” deve estar acompanhado de entendimento, conhecimento e envolvimento, principalmente crítico, no nível social e até mesmo político; do conhecimento histórico e de informações sobre os artistas observados e de seus recursos preferidos para realização de suas obras.

E o fazer artístico é muito comum nas práticas dos ateliês, mas não pode ser considerado um fazer artístico descontextualizado. Que não se resume apenas a pintar por pintar, desenhar por desenhar, modelar por modelar, e assim por diante, que a partir deste fazer artístico o artista educador proporcione aos seus alunos o desenvolvimento das capacidades de criticidade, sensibilidade, expressividade. No ateliê os alunos têm contato direto com as obras e os processos criativos dos artistas, mesmo sendo uma obra do tempo atual possui informações objetivas e subjetivas que os espectadores poderão fazer relação com a arte de outros tempos.

Vechi (2012, p. 16) diz que:

o ateliê traz a intensidade e alegria do inesperado e do incomum para o processo de aprendizagem; ele sustenta uma mudança conceitual que vem

de enxergar a realidade cotidiana por intermédio de uma lente poética. É isso que alguns definem como um “projeto estético” mas, de fato, é um processo biológico que evidentemente pertence à nossa espécie. Esse processo, em sua aparente frivolidade, é capaz de desorganizar muitos eventos comuns e banalidades e de devolver a relevância e centralidade a aspectos da vida e do pensamento que não costumam receber suficiente importância na maior parte da cultura escolar e social. Isso se dá porque eles dizem respeito a processos imprevisíveis, que não são mensurados ou controlados facilmente.

A autora traz que no ateliê a forma de ensino/aprendizagem está mais próxima do inesperado, como um caminho que vai se constituindo no caminhar sem uma forma preestabelecida. A vivência em arte projeta um olhar mais poético para fora das paredes do ateliê. E esta forma de produzir com flexibilidade, entendendo o processo artístico como algo imprevisível, que vai se consolidando no fazer, possibilita a crianças e jovens a romperem padrões e estilos rotulados na sociedade em que vivem.

Os artistas têm métodos próprios de pesquisa e as comunidades artísticas em qualquer cultura, tendem a desenvolver hábitos próprios e um vocabulário específico para descrever e confirmar a necessidade de distinguirem-se entre outros grupos numa mesma comunidade (BARBOSA, 2010, p. 389).

Em outras palavras, cada artista busca seus próprios métodos, suas linguagens e técnicas artísticas para trabalhar em seu ateliê realizadas em forma de oficinas, cursos, etc. As práticas educativas dos artistas e o foco das oficinas se dá na maioria das vezes a partir da linguagem que o artista desenvolve e de determinada obra, ou seja, se o artista é da pintura as oficinas serão de pintura, e assim por diante.

De modo geral, nos espaços artístico-culturais as atividades artísticas são realizadas em forma de oficinas, bem como a programação, os conteúdos e demais orientações são dirigidos a partir da especificidade de cada instituição. A partir da necessidade, da demanda, da aquisição de habilidade construída vão se estabelecendo objetivos. Para Carvalho (2008, p. 71):

Não existe a preocupação em seguir as diretrizes oficiais traçadas para o ensino de arte nas escolas, como os PCNs, por exemplo. O planejamento das oficinas é feito de acordo com as características ou conveniências de cada instituição.

Se cada instituição tem a liberdade de trabalhar pelos seus próprios critérios estabelecidos, os artistas criam meios de elaborar condições de ensino/aprendizagem. A aprendizagem se dá pela produção artística e também pela capacidade de observar, criticar, selecionar, interpretar, refazer, estudar, pesquisar.

O aprendizado se faz assim num processo de contínuo ver, fazer, criticar, refazer, rever, julgar, interpretar, buscar fontes e referências, re-fazer, re-ver, até que seja encontrado o resultado considerado o melhor, naquele momento e para aquele processo (PIMENTEL, 2003, p. 74).

E as etapas de criação vão acontecendo naturalmente, como a elaboração do projeto, desenho, recolhimento do material necessário, embasamento teórico e/ou técnico necessário para o desenvolvimento do trabalho, referência teórica à historicidade da técnica e do material utilizado. Sendo importante neste processo a socialização dos conhecimentos de que cada indivíduo já tem e o que conseguiu realizar.

O ateliê é o espaço de criação do artista. É o lugar da experimentação, da construção de novos conhecimentos. Contudo, antes de chegar ao ateliê, o olhar do artista passeia pelo mundo, recolhendo impressões que ele transformará em obra (ALBANO, 2010, p. 52).

Conforme citado, o ateliê do artista é um espaço propício para a criação. O primeiro passo é que este espaço de criação possa favorecer aos indivíduos, que por ali passarem a ter experiências. Aguçar os alunos a perceberem o meio em que vivem, o espaço do ateliê, o bairro, a cidade, a família, as cores, os cheiros e outros elementos do cotidiano. A prática artística no ateliê não deve ser algo desconectado da realidade dos alunos, para que esta atitude possa modificar o meio onde os sujeitos estão inseridos.

2.3 A ESCOLA E O ATELIÊ DE ARTES: PROFESSOR/ARTISTA, QUE HISTÓRIA É ESSA?

Com as reflexões feitas nas seções anteriores sobre a educação escolar, a educação não formal e seus espaços, neste momento busco realizar algumas reflexões sobre os espaços estudados. Em outras palavras, o que a escola pode aprender a partir do ensino que é proposto em um ateliê? E como as práticas educativas nos ateliês complementam as escolares? Visto que uma prática pode ajudar a complementar e repensar a outra.

Se por vezes a educação não formal pode ser vista como “mais interessante” se comparada à escola, devido a sua maior liberdade na construção das práticas educativas, Gohn (2015, p. 19) afirma que “em hipótese nenhuma ela substitui ou compete com a educação formal, escolar”. Portanto, não é no sentido de uma

educação eliminar a outra, mas as duas, uma a partir da outra, reconstruírem suas formas de educação.

A educação não formal pode acontecer dentro da própria escola, pois o sistema escolar pode criar propostas que fogem das práticas formais ou relacionar-se com os espaços não formais de educação, como museus, ateliês, praças, parques etc. Por exemplo, um professor pode levar os alunos para conhecerem uma praia, quando este passeio estiver articulado com os conteúdos da sala de aula, caso haja um propósito de levar os alunos para conhecer determinada praia. Nesse caso, a praia constitui um espaço não formal de educação.

Vale ressaltar que a articulação entre a prática pedagógica nas escolas e a realidade é muito importante. Segundo Ghanem (2008, p. 59):

A escola continua preocupada estritamente com os chamados conhecimentos instrutivos – ou, pior dizendo, os chamados “conteúdos” – e indisposta a criticar e responder aos problemas que envolvem conflitos, tanto os de grande amplitude quanto os do microcosmo escolar.

Ao mesmo tempo que a escola é o lugar de sistematização do conhecimento e de aprendizagem dos conteúdos, ela não pode ser um lugar isolado em relação à realidade. Antes ela deve trazer os problemas sociais para serem debatidos no contexto da escola, e a partir da articulação da teoria com a prática os sujeitos apontam soluções para os problemas e ajudam a transformar a sociedade em que vivem.

Visto que é importante os alunos de uma escola saírem para visitar um museu de ciências, um ateliê de artes ou qualquer outro espaço educativo, a escola deve buscar meios para que estes espaços, que têm uma característica de ensino não formal, estejam dentro das escolas. Os espaços não formais de educação possuem uma proposta de trabalho mais livre, não tão padronizada como no currículo escolar. Portanto, a prática da educação não formal nos ajuda a repensar a própria escola.

Larrosa (2015) traz o conceito filosófico de *desescolarização* a fim se repensar a escola e a educação escolar. Portanto, se apropriando deste conceito filosófico de *desescolarização*, para refletir sobre estrutura física escolar, curricular, pedagógica e metodológica, pensar no que favorece ou atrapalha o ensino/aprendizagem e a experiência.

No mesmo sentido de “desescolarizar” a escola, é preciso pensar também em não “escolarizar” os espaços não formais de educação. Ao frequentar um espaço

não formal de educação, faz-se necessário que estes espaços se adéquem a uma proposta educativa diferenciada daquela que geralmente se encontra em uma sala de aula. Então, o professor deve pensar em propostas singulares quando sai a campo com seus alunos para um espaço não formal de educação, oportunizando que os alunos tenham novas vivências nestes espaços.

Visto que os museus recebem grandes visitas de grupos escolares, Silva (2006, p. 195) traz que:

Tal prática não se destina a escolarizar o museu, pois, como nos esclarece Marshall, esse espaço de cultura é agente participante e, às vezes, protagonista do processo educacional, sem, contudo, substituir a escola, constituindo-se em espaço de educação não formal.

Conforme citado pela autora, os museus e também os outros espaços culturais têm uma proposta educativa diferenciada da escola, por mais que promovam atividades educativas não é de seu objetivo o ensino de arte. Nas palavras de Rosa e Scaléa (2006, p. 67):

É importante lembrar que ensinar não é uma função do museu, embora alguns possuam escolas anexas ou promovam cursos regularmente, ou seja, a instituição em si não tem como objetivo ensino de arte, e sim a formação de público apto a usufruir desse segmento do conhecimento.

Bem como as visitas escolares aos museus e exposições não devem ser entendidas como meros passeios ou apenas saídas de campo, estes tipos de atividades devem ser encarados na escola pelos professores com a conexão com os conteúdos e planejamentos anuais. Para que esta atividade amplie o conhecimento dos alunos.

Uma visita a um museu de arte pode levar à ampliação da capacidade de observação, ao entendimento de questões sociais – muitas vezes tratadas pelos artistas, ao enriquecimento do repertório de técnicas, materiais e ações que envolvem a expressividade. O ambiente diferenciado dos museus já é um estímulo à percepção e ao questionamento. As exposições, e em especial as mostras de arte contemporânea, são instigantes, porque tratam de assuntos contemporâneos e também porque não estão explícitos no dia-a-dia das pessoas. O planejamento no início do ano letivo faz com que a visita seja muito melhor aproveitada (ROSA; SCALÉA, 2006, p. 70).

Como ressaltado pelas autoras a importância da visita planejada das escolas para os espaços de cultura, ressalto também a preparação do professor para levar seus alunos até um museu ou uma exposição de arte, que esta saída tenha

objetivos concretos que proporcione a aprendizagem significativa em arte. E que a visita não encerra o processo de ensino-aprendizagem, o acesso a tal equipamento cultural ou objeto artístico pode render bons frutos na escola de acordo com o planejamento realizado pelo professor.

Admite-se também a possibilidade de que o museu desenvolva um trabalho integrado com instituições afins no que se refere à troca de experiências, pesquisas, recursos humanos e materiais para o desenvolvimento de seus projetos expositivos e pedagógicos. Neste caso, sugere-se a criação de projetos de longa duração junto às escolas, para desenvolver estratégias e metodologias de ensino nos museus, orientando sobre o trabalho prévio e posterior em sala de aula, tornando o professor mais capacitado para a prática pedagógica envolvendo o museu, o que reverteria em benefício dos estudantes e da própria instituição museológica (SILVA, 2006, p. 204).

A autora revela na citação acima uma preocupação para o museu oferecer um trabalho interligado em instituições de ensino escolar, para que além da visita outros trabalhos sejam realizados em longa duração. Para que os professores possam se capacitar em relação à forma de educação que é oferecida nos museus e nos espaços expositivos.

Na contemporaneidade os espaços expositivos têm se mostrado mais dinâmicos na perspectiva de envolver mais o espectador, pode-se citar atividades como caminhar, movimentar o corpo, tatear, perceber sons e odores. Nesse espaço não se articula apenas o pensamento e o resto do corpo permanece passivo, como muitas vezes ocorre em uma sala de aula, mas a gestualidade e o pensamento ali se articulam:

O intelecto e o pensamento articulam-se com o movimento do corpo do aprendiz, cria-se uma unidade de ação. Os resultados desse processo configuram identidades ao sujeito aprendiz, constroem repertórios que delineiam a própria história desses sujeitos (GOHN, 2015, p. 17).

Nesta perspectiva de envolver o corpo todo do espectador para a apreciação do objeto artístico refletido em relação às salas de aula, será que damos visibilidade a outras formas de expressão do aluno? Ou somente a do aluno que fica sentado copiando ou lendo? Acredito que quando o professor amplia suas possibilidades de percepção poderá obter outras respostas não obtidas quando os alunos são colocados como seres passivos na aprendizagem.

Bem como na contemporaneidade a construção da obra de arte não é mais de propriedade exclusiva do artista, o espectador faz parte da obra de arte. Sendo que, existe a possibilidade para que o público construa e faça parte obra de arte. O

artista contemporâneo propõe situações ao espectador ampliando o leque de percepções de que aprecia a obra de arte.

[...] reconhecer que na contemporaneidade a figura do artista assume a função de propositor de situações, de desafios que mobilizem o complexo de sensibilidade/inteligência do leitor, o qual deixa de ser mero contemplador passivo para assumir o papel de participante – reinventor (AZEVEDO, 2009, p. 336).

Venho ao encontro do pensamento de que professores também sejam propositores, escolham os seus caminhos a percorrer. Esta possibilidade dá mais liberdade para que reinventem os seus fazeres em sala de aula. Nas palavras de Martins, Picosque e Guerra (2009, p. 195):

Como um professor-propositor, é elevar-se à condição de criador dos próprios percursos de aprendizagem junto aos alunos, de tecer a coautoria do seu pensar/fazer pedagógico com a escolha de caminhos que possam abrigar e expressar também os desejos de seus alunos.

A aposta que os professores-propositores sejam capazes de reconstruir e reinventar a sua própria prática docente, na escolha dos seus próprios caminhos e desvios. Se aventura como um artista-propositor a reinventar suas formas de expressões artísticas, concomitantemente, este professor vai se tornando o ser da experiência.

2.3.1 Professor/Artista

Na medida em que venho estudando a produção artística encontro entre variadas teorias e escritos as diferentes nomenclaturas: professor/artista, artista/professor, artista/artista, artista-etc. As palavras artista e professor às vezes se apresentam de ordem invertida, separadas por traço, barra, sendo assim busco compreender melhor este profissional que estende sua atuação no campo da arte.

Entende-se que quando a terminologia utilizada é de artista-professor a atividade principal é a de artista; ao contrário, o professor-artista tem como atividade principal o ensino de arte. E sua produção artística reflete de maneira mais intensa nas suas propostas educativas. Deve-se ter muito cuidado para não hierarquizar nenhum profissional por meio da nomenclatura utilizada, penso que a própria arte

favorece um fluxo entre as palavras professor-artista, artista-professor, etc. E também é uma decisão da pessoa escolher entre uma ou mais profissões em que irá atuar.

Nas palavras de Almeida (2010, p. 36):

Ser artista, ser professor – os motivos que levam um artista a ser professor, o gostar e o não gostar de ser professor, as relações entre criar e ensinar – o artista na instituição – os prós e os contras de ser professor de arte numa instituição, a pesquisa em arte, a carreira acadêmica e a avaliação da produtividade do artista – o ensino de arte – concepções e procedimentos referentes ao ensino de arte.

Aproximo-me do conceito de “artista-etc” de Ricardo Basbaum (2005), que comenta que quando o artista exerce esta profissão em tempo integral pode ser chamado de “artista-artista”, mas quando acaba transitando e exercendo outras funções pode ser chamado de “artista-etc”. Dentre as diferentes categorias do artista-etc. pode-se destacar: “[...] artista-curador, artista-ativista, artista-produtor, artista-agenciador, artista-teórico, artista-terapeuta, artista-professor, artista-químico, etc”. (BASBAUM, 2005, s/p). O que caracteriza todas estas nomenclaturas citadas é o fazer artístico, mas o “artista-etc” hibridiza sua atuação além do artista-artista que exerce sua função no tempo integral.

A partir deste argumento de “artista-etc” trago para a reflexão o artista-professor. Acredita-se que esta postura possa desenvolver novos processos e métodos para o ensino de arte, sendo assim, a aula é entendida como uma aula-obra de arte. Nas palavras de Stamm e Pillotto (2007, p. 35):

O artista-professor pode percorrer outras instâncias do sistema da arte e outras funções e papéis, como artista, professor, pesquisador, curador, agenciador, teórico da arte, crítico, entre outras. Tais funções, embora tenham suas especificidades, misturam-se por meio de suas ações e atitudes.

Um artista-professor ao envolver os alunos no seu próprio trabalho artístico busca desenvolver estratégias de ensino e de aprendizagem. Os conceitos de obra de arte e ensino de arte, por mais que cada um tenha a sua singularidade, aqui se interlaçam, pois um complementa o outro. Portanto, um artista-professor é um profissional que não tem apenas domínio de técnicas artísticas, pensa em instigar os alunos sobre a abordagem a ser ensinada, aproximando-os de suas vidas e comunidades.

Um artista-professor, ao envolver os alunos no seu próprio trabalho em arte (obra), lida com questões poéticas ao mesmo tempo em que desenvolve

estratégias de ensino aprendizagem. Nesse momento ele assume dois papéis, o do artista que produz e o do professor que medeia conhecimentos artísticos, estéticos e culturais. Nesse sistema-contexto, de estratégias poéticas, que ocorrem por meio de práticas singulares, todos os envolvidos – artista-professor, alunos e demais participantes – colaboram opinando, decidindo e redimensionando os rumos da aula-arte (STAMM; PILLOTTO, 2007, p. 36).

Parece então que o artista-professor tem um status maior na sala de aula. Não. Nesta articulação entre o ser artista e ser professor estão os alunos que têm forma atuante nas aulas. Há tempos atrás se mantinha a ideia de que para ser professor de artes não precisava ser um artista. Por mais que este professor tivesse vivenciado alguma produção artística no seu processo de formação como professor na atuação docente seria necessário apenas se preocupar com o ensino de arte. Para Stamm e Pillotto (2007), o professor de arte não tem a obrigação de ser um “professor-artista” muito menos um “artista-artista”, mas permitir-se reencontrar o “artista” que existe neste professor.

Aproprio-me dos conceitos estudados sobre a formação do profissional na área da dança de Strazzacappa e Morandi (2012), que questionam o papel das instituições de ensino superior na formação em arte do artista e do professor nos cursos de Licenciatura e Bacharelado. Levantam a questão de que a formação em arte acontece em um tempo diferenciando dos cursos superiores no sistema de disciplinas, pré-requisitos, créditos, atividades obrigatórias, etc. Portanto, não basta saber de quantos artistas saíram das universidades, mas qual a sua formação artística.

Pegando como ilustração a formação do artista indiano e traçando um paralelo com a formação de nossos profissionais, poderíamos idealizar uma “lenta e sábia transferência do artista para o professor”. No universo da arte, forma-se primeiro o artista e o tempo formará o professor. Uma vez professor, o tempo se encarregará de transformá-lo em mestre (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2012, p. 36).

A formação do artista e do professor no pensamento acima está ligado ao tempo, conforme a pessoa vai adquirindo conhecimento sobre determinado tem capacidades para ensinar, portanto torna-se professor, na medida que este professor vai adquirindo experiências se torna um mestre. Aqui a palavra mestre se dá a alguém que tem mais sabedoria do que conhecimento e muitas vivências acumuladas. Por mais que a figura do mestre ainda seja visível na atualidade, a formação do artista e do professor não depende da figura do mestre.

3 ENSINO DE ARTE HOJE: BNCC E AS REFORMAS NA EDUCAÇÃO ATUAL

“Em síntese, é preciso aprender a saber Arte e saber ser professor de arte”.
(Ferraz e Fusari)

Tendo em vista a importância da arte na formação do sujeito, é relevante refletir sobre o ensino de arte na atualidade e suas constantes perdas no contexto atual brasileiro. Por isso, a discussão se dá a partir de teóricos que analisam o lugar da arte na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para que o conhecimento artístico/cultural aconteça sem comprometer as outras disciplinas.

Se a discussão se dá a partir do pressuposto de que a arte é importante na escola, buscamos no primeiro momento estabelecer relações com alguns conceitos de arte para então discutir algumas posições precipitadas da BNCC, que não garantem que o ensino de arte seja proposto na íntegra aos alunos. Saliento que quanto mais acesso damos em arte a crianças e jovens, mais contribuímos para a formação de público para os equipamentos culturais.

Portanto, dá para falar de ensino de arte sem falar de arte? Segundo Rosa e Scaléa (2006), a arte é um conceito muito amplo, e muitos estudiosos afirmam que ao estudá-la é preciso entender outros fatores, dentre eles o período histórico, estilo ou movimento. A arte foi mudando no decorrer da história da humanidade e cada período apresenta uma noção de estética, ou seja, o valor do belo foi mudando ao longo da história.

Falando em termos de arte-educação, um professor de arte deve estar inserido no universo da arte, buscando entender as diferentes formas artísticas para evitar direcionar o aluno a pensar de um único jeito, tendo em vista uma única estética. Portanto, pensar em arte é estar aberto a muitos conceitos, embora nenhum a defina como norma. Mesmo assim, no contexto educativo escolar, dentro da sala de aula a arte tem uma função e um objetivo bem claro de estar inserida em seu currículo, que é a de contribuir para a formação cultural dos sujeitos.

Então, buscar compreender a arte e a sua função na educação faz parte do processo de ensino e da formação do professor. Nas palavras de Rosa e Scaléa (2006, p. 13):

Entender o que é arte é o primeiro passo, e depois compreender sua função, linguagens, recursos e materiais, a história e seus personagens, até que

finalmente o educador se sinta à vontade para trabalhar com seus alunos com melhor qualidade possível e uma abordagem rica e abrangente.

Conforme citado acima, tudo se inicia com a compreensão do que é arte, para posteriormente abordar a sua função no lugar e no tempo histórico em que está situada. Para entender sobre arte também é necessário compreender os códigos de cada linguagem, os materiais, os suportes, as técnicas utilizadas, e assim por diante. Dentro desta possibilidade de compreender a arte, Rosa e Scaléa apontam alguns caminhos:

O termo arte também designa o conjunto de obras artísticas de um país, de um povo ou de uma época. Portanto, no museu de arte, encontramos o conjunto das obras de um período ou espaço, resultantes da capacidade que o ser humano tem de criar, interagir e expressar o mundo transformando-o em linguagens significativas (ROSA; SCALÉA, 2006, p. 14).

A arte pode ser entendida como um bem cultural do ser humano. Todas as civilizações na história da humanidade se manifestaram através da arte por meio dos materiais e recursos da sua época. Parte destas manifestações artísticas encontram-se nos museus e ajudam a compreender as civilizações antigas e a arte. Portanto, desde a antiguidade o ser humano revela sua capacidade de expressão e criatividade por meio da arte.

A obra de arte é vista como parte do conjunto da arte, podendo ser musical, plástica, conceitual ou corporal. No momento em que se aprecia uma obra de arte, “ela nos emociona, nos intriga, nos ensina e nos cativa” (ROSA; SCALÉA, 2006, p.13). A arte pode nos emocionar quando compreendemos o contexto em que a obra foi realizada. Do mesmo modo que intriga, questiona, sugere várias interpretações ao espectador, A obra de arte sobretudo ensina, com seus códigos, suas linguagens, suas informações.

Através das artes temos a representação simbólica dos traçados espirituais, materiais, intelectos e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A arte, como uma linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursiva e científica (BARBOSA, 1998, p.16).

Barbosa (1998) entende a arte como uma linguagem que perpassa os campos da pintura, escultura, cerâmica, gravura, instalação, vídeo arte, cinema,

teatro, performance, música, dança, body arte, entre outras. Por meio destas linguagens se tem acesso à cultura produzida por uma sociedade ou grupo social na história. A autora reforça uma das peculiaridades da linguagem da arte: por ser presentacional⁷ dos sentidos, dá abertura para a sensibilidade, diferenciando-se das outras áreas do conhecimento. Vejo aqui uma especificidade da arte que potencializa a importância do ensino de arte. E prossegue:

Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 1998, p. 16).

Pode-se pensar que por meio da arte se desenvolve a percepção, a imaginação, a criatividade, a sensibilidade, etc. Na medida em que o conhecimento em arte vem se constituindo no sujeito, este adquire a capacidade crítica para analisar alguma situação e a partir disso modificá-la. Não que a arte esteja acima das outras áreas do conhecimento, mas quando se estuda a arte se compreende a sua especificidade, e é pela sua especificidade que acredito no potencial do ensino de arte. Para contribuir com o pensamento de Barbosa (1998), Márcia Lenir Gerhardt afirma o seguinte:

Por meio da arte, é possível revelar significados, construir conhecimento, bem como desenvolver a criticidade, a criatividade, a sensibilidade, modos de criação e de comunicação, sobre o mundo da natureza e da cultura, tornando o indivíduo cada vez mais consciente e autônomo para enfrentar o meio profissional e social de sua convivência (GERHARDT, 2008, p. 104).

São constantes os discursos de autores que defendem a importância da arte para o desenvolvimento da criticidade, da criatividade, da sensibilidade, da autonomia, que refletem na inclusão e na transformação social. Para Zagonel (2008) não é diferente, a autora traz a arte como uma forma de expressão e comunicação.

A arte e a cultura são um meio de expressão humana, um meio de comunicação importante. O indivíduo expressa, por meio da arte, seus sentimentos, suas angústias, suas alegrias e se sente participativo na sociedade na qual está inserido. A arte proporciona atividades que permitem a inclusão, e por isso são meios de transformação social (ZAGONEL, 2008, p. 30).

Refletindo sobre a arte como forma de comunicação, para Zagonel (2008)

⁷ Vem da relação do contato com as imagens (BARBOSA, 1998).

tudo se dá pela comunicação de ideias, de pensamentos, de reflexões, de sentimentos e de emoções. A comunicação acontece consigo, com os outros e com o mundo pela arte, que é uma linguagem. E esta comunicação ocorre por meio de gestos, imagens, sons e movimentos. A comunicação entre o sujeito e a obra ou do artista com a obra varia, talvez o artista queira ou não comunicar alguma coisa com sua obra, mas isto não significa que o espectador vai receber a informação que o artista quer comunicar. Ou seja, a experiência é comunicável de forma diferente dos elementos formais (linha, cor, formas, texturas, datas, técnicas) da obra.

Trazendo novamente a arte para o contexto histórico pode-se perceber que à medida que os seres humanos primitivos foram se agrupando, a linguagem foi se constituindo. A arte, portanto, está inserida por meio de pinturas rupestres, objetos cerâmicos etc. Com os agrupamentos populacionais da antiguidade que posteriormente deram origem às civilizações e países se desenvolveram culturas diversas e peculiares, ou seja, cada povo com suas peculiaridades artístico-culturais. Conforme Duarte Jr. (2012, p. 37-38):

Um fenômeno comum às culturas – desde as mais “primitivas” às mais “civilizadas”, desde as mais antigas às mais atuais – é a arte. A arte do homem pré-histórico, inclusive, é tudo o que restou, integralmente, desses nossos antepassados. Qualquer cultura sempre produziu arte, seja em suas formas mais simples, como enfeitar o corpo com tinturas, seja nas formas mais sofisticadas, como o cinema em terceira dimensão, na nossa civilização. A arte nos acompanha desde as cavernas.

Como já foi notada a permanência da arte na vida humana, desde a pré-história à contemporaneidade, em cada período a arte tem reflexos do contexto em que os seus produtores estão inseridos, como religiosos e tecnológicos. Segundo Duarte Jr. (2012) por meio das manifestações artísticas se tem acesso para conhecer a culturas das civilizações antigas.

Pode-se pensar na arte enquanto forma de expressão de sentimentos.

Tais formas, em que se apresenta a arte, constituem maneiras de se *expressar* os sentimentos. [...] Pois bem: a arte não procura transmitir *significados conceituais*, mas dar expressão ao sentir. E dar expressão de maneira diversa da de um grito, de um gesto, de um choro. Porque a expressão nela está formalmente estabelecida, isto é, está concretizada, lavrada, numa forma harmônica. Assim, a arte concretiza os sentimentos numa forma, de maneira que possamos percebê-los. As formas de arte como que “representam” os sentimentos humanos (DUARTE JR., 2012, p. 44).

Por meio da arte acontece a expressão de sentimentos, ou seja, o artista

expressa os seus sentimentos por meio das linguagens artísticas. No contato com a arte o espectador é sensibilizado, sente emoções e sentimentos.

A arte é, por conseguinte, uma maneira de despertar o indivíduo para que este dê maior atenção ao seu próprio processo de sentir. O intelectualismo de nossa civilização - reforçado no âmbito escolar - torna relevante apenas aquilo que é concebido racionalmente, logicamente. Deve-se aprender aqueles conceitos já “prontos”, “objetivos”, que a escola veicula a todos, indistintamente, sem levar em conta as características existenciais de cada um. Nesse processo, os educandos não têm oportunidades de elaborar sua “visão de mundo”, com base em suas próprias percepções e sentimentos. Através da arte pode-se, então, despertar a atenção de cada um para a sua maneira particular de sentir, sobre a qual se elaboram todos os outros processos racionais (DUARTE JR, 2012, p. 66).

Reafirmo com o autor que em nossa sociedade há uma preferência pelas áreas com um conhecimento mais objetivo do que subjetivo, comum na área de artes. Em outras palavras, a arte é vista como menos importante na sociedade e na escola pela valorização da padronização do pensamento obtido em disciplinas com raciocínio lógico. E a arte, por não ser da mesma área das ciências exatas, dá abertura para novas maneiras de pensar, em que a subjetividade do indivíduo deve ser levada em questão para a elaboração das atividades, não existe uma resposta certa, todas as respostas estão corretas.

Pillotto (2006) traz a arte como um conhecimento sensível construído ao longo da história da humanidade composto pela percepção, emoção, imaginação, intuição, relacionadas aos objetos, obras de arte, pessoas, acontecimentos, fatos históricos e lendários, que proporcionam o aprendizado humano de forma subjetiva.

O conhecimento sensível, a forma pela qual a pessoa aprende a realidade não é totalmente lógico-racional, ou seja, alimenta-se muito mais de um saber subjetivo, apropriado de elementos que por sua natureza não necessitam de uma explicação concreta, mas de uma força transcendental que se fortalece na forma individual de perceber-se e perceber tudo o que está à sua volta (PILLOTTO, 2006, p. 58).

Nesse sentido, o conhecimento sensível torna-se indispensável nos processos de formação do sujeito, uma vez que permite um saber sobre ele mesmo, sobre os outros, sobre o seu entorno e as suas relações sociais. Em outras palavras, o conhecimento sensível é obtido quando o sujeito dá voz aos seus sentimentos e emoções em contato com a obra de arte e o fazer artístico.

Conforme afirmando e reafirmando, a arte é inerente ao ser humano como manifestação da cultura de seu tempo. Sendo assim, na contemporaneidade a arte se

faz presente discutindo entre outros elementos a própria arte e outros aspectos da contemporaneidade. No contexto educacional a arte contemporânea deve estar presente nos currículos escolares por ser a cultura do tempo presente, pelo qual produzimos e somos produzidos por ela. Nas palavras de Rosa e Scaléa (2006, p. 52):

O educador precisa situar-se na cultura do seu tempo: o que significa a necessidade de conhecer a história da arte, entender a contemporaneidade, o momento presente, para fruir a obra de arte. Decifrados os códigos modernos e pós-modernos, a arte contemporânea pode ser apreciada integralmente.

Para Rosa e Scaléa (2006, p. 48), a modernidade é “palavra usada para designar uma época, um período. Moderno: termo utilizado para designar um objeto do Modernismo”. Portanto, o Modernismo é agregado aos movimentos artísticos de vanguarda do século XX como: Impressionismo, Expressionismo, Fauvismo, Art Nouveau, Art Decó, Cubismo, Surrealismo, Abstracionismo, Futurismo, entre outros. Portanto, a arte moderna, nas palavras das autoras:

[...] não só derrubou os cavaletes dos pintores, como tornou obscenos, desterrando o academismo e seus temas. Ruptura com padrões estéticos vigentes, fragmentação, mudanças no espaço e no tempo. A ciência, a criatividade e o elogio ao que era denominado de progresso. O modernista tinha que destruir para criar (ROSA; SCALÉA, 2006, p. 50).

Sendo assim, na arte moderna os artistas buscam por meio de seus movimentos e manifestos artísticos romper padrões estéticos artísticos da época e de momentos anteriores, refletindo sobre as questões da situação moderna como a velocidade, a tecnologia, a urbanidade, a violência latente, a industrialização. Nesse sentido toda a movimentação feita pelos artistas modernos abriu novas fronteiras para a arte contemporânea. Rosa e Scaléa (2006, p. 48) afirmam que o “pós-moderno: é a condição da arte contemporânea”, que está inserida em um campo mais complexo e de difícil compreensão, faz referência ao passado mas certamente acredita no novo como transformador das experiências anteriores.

Acredita-se que a arte contemporânea é arte produzida no tempo atual. Ane Couquelin (2005) chama a atenção para estes dois termos, vejamos:

É necessário, portanto, distinguir *arte contemporânea* de *arte atual*. É atual o conjunto de práticas executadas nesse domínio, presentemente, sem preocupação com distinção de tendências ou com declarações de

pertencimento, de rótulos. Não se pode realmente definir o *pós-moderno* como “contemporâneo” no sentido que lhe havíamos atribuído – inteiramente voltado para o comunicacional, sem preocupação estética – mas simplesmente como atual. O termo designa justamente o heterogêneo, ou a desordem de uma situação na qual se conjugam a preocupação de se manter ligado à tradição histórica da arte, retomando formas artísticas experimentadas, e a de estar presente na transmissão pelas redes, desprezando um conteúdo formal determinado (CAUQUELIN, 2005, p. 129).

Deve-se buscar compreender a arte contemporânea em seu tempo presente, sem qualquer ideia ou conceito de algum movimento artístico ou estilo. Para tanto, qualquer entendimento sobre a arte contemporânea pode surgir dela mesma, em seu estado de “agora” em que a obra está inserida. Mesmo sendo esta arte de agora, ainda nos faltam alguns critérios para compreendê-la melhor. Esses critérios de acordo com Cauquelin (2005) não são encontrados em um único componente das obras, como na forma, na composição, na temática, no material e nem no enquadramento a movimentos modernos ou de vanguarda.

Para aprender a arte como contemporânea, precisamos, então, estabelecer certos critérios, distinções que isolarão o conjunto dito “contemporâneo” da totalidade das produções artísticas. Contudo, esses critérios não podem ser buscados apenas nos conteúdos das obras, em suas formas, suas composições, no emprego deste ou daquele movimento dito ou não de vanguarda (CAUQUELIN, 2005, p. 12).

Esta complexidade da arte contemporânea faz com que seja vista como “difícil” de compreendê-la em relação a outros tipos de arte e estilos. Muitos artistas exploram em suas obras suas histórias de vida, seus medos, suas incertezas, suas vivências como referência estética ou conceitual, abrangendo as temáticas sobre identidade, as fragilidades e estranhezas do corpo, abrindo fronteiras entre os espaços públicos e privados, sobre a diversidade cultural e de gênero, o uso de tecnologias e meios digitais. Com estas abordagens a arte e a figura dos artistas contemporâneos se tornam mais próximas da sociedade na medida em que discutem os problemas e questões sociais enfrentados no cotidiano. Oliveira e Freitag (2008, p. 18) afirmam que

a Arte Contemporânea que permeia nossa realidade se mescla cada vez mais na dinâmica da vida cotidiana, a tal ponto de se apropriar de referências banais e próximas do nosso contexto, causando estranhamento para um público que se depara com o objeto artístico dentro ou fora dos museus e que estava acostumado a fruir/ler aquilo que tinha um conteúdo entendível/traduzível para seus olhos.

A partir das afirmações anteriores faz-se o apontamento sobre importância

da arte contemporânea ser trabalhada de forma mais intensa no contexto escolar. Segundo Oliveira e Freitag (2008), os educandos têm um conceito superficial sobre arte contemporânea e isso gera pouco envolvimento para este tipo de arte. Portanto, dar oportunidade para que os alunos estudem de forma mais significativa sobre arte contemporânea irá refletir na formação do sujeito produtor/apreciador de arte.

A relevância da Arte Contemporânea no Ensino da Arte se deve à sua forma de manifestação, suas linguagens e conceitos que impulsionam diálogos, encontros e caminhos inusitados, possibilitando a compreensão e contextualização por parte dos alunos em formação, sobre o mundo em que vivem. Levar a Arte Contemporânea para âmbito escolar significa ter a oportunidade de discutir um processo que está em construção, trabalhar no campo das incertezas, sobre aquilo que ainda está sendo gestado (OLIVEIRA; FREITAG, 2008, p. 16).

Nesse sentido, compreender a arte contemporânea é compreender a arte que está sendo produzida no período atual e que problematiza as questões deste período. Portanto, refletir sobre a arte contemporânea é estar inserido neste processo de conclusão desta arte que está sendo construída.

Se de um lado Oliveira e Freitag (2008) apontam a necessidade de se estudar de forma mais aprofundada a arte contemporânea nas escolas, pois está mais próxima dos alunos, discute e aborda temas da vida dos próprios sujeitos, sendo que o que as autoras propõem é um ensino de arte vinculado com a realidade dos alunos. Venho ao encontro a Gouveia (2012), que traz a importância de um ensino na pós-modernidade estar vinculado com o tempo presente.

Sendo assim, a educação e ensino de arte devem estar inseridos nesta perspectiva da pós-modernidade, que segundo Gouveia (2012) é um campo de estudos movimentado por muita polêmica entre professores, críticos, filósofos e pensadores. Onde estudar a pós-modernidade e entendê-la acontecem ao mesmo tempo, portanto, é de certa forma compreender o tempo que se está vivendo. Sendo assim, a autora caracteriza este período de muita complexidade que se acentuam por estarem situadas na atualidade e estão sujeitas a possíveis transformações e novas interpretações a todo momento.

Gouveia (2012) traz a pós-modernidade a partir de dois vieses: como a superação da modernidade que implicaria um retorno à visão modernista deste período ser considerado em um “ismo” a mais; como a continuidade do modernismo que nos remeteria a uma ausência de autonomia do período anterior com este. De fato, é necessário buscar entender a pós-modernidade a partir dela mesma e daquilo

que a caracteriza.

Alguns aspectos da pós-modernidade ajudam a entender este período, e dentre alguns podemos destacar:

[...] fragmentação, pluralismo, efemeridade, descontinuidade, distanciamento das verdades eternas e imutáveis e compreensão do tempo e do espaço, como alguns fatores observáveis fincados nas avassaladoras transformações de ordem política, econômica, social, e tecnológica, pelas quais o mundo vem atravessando desde o segundo pós-guerra, [...] (GOUVEIA, 2012, p. 66).

Na pós-modernidade a vida humana está marcada pela transitoriedade e pelos outros elementos citados anteriormente, sob os reflexos das condições que os sujeitos contemporâneos vivem. Os meios de comunicação, os bens de consumo e os avanços tecnológicos proporcionam acesso aos sujeitos a diferentes formas de pensar e agir que divergem de uma verdade absoluta.

Para tanto, o objetivo da discussão sobre pós-modernidade se dá neste trabalho levando em consideração que é neste contexto pós-moderno que a escola está situada, refletir sobre o contexto atual é abrir possibilidades para um ensino de arte mais significativo. Para Coelho (2012, p. 195):

A pós-modernidade marca a história do Ensino das Artes visuais, devido estar sendo concebida como área do conhecimento. Assim, a educação se volta à experiência de vida dos indivíduos, ou para o aprendizado acumulado no decorrer da vivência de cada ser humano.

Como aponta o autor acima, que parece ser uma coisa fácil pelo contrário é muito complexa, a importância na escola a valorização da experiência de vida dos alunos. A sala de aula se torna um espaço de trocas de saberes e vivências que possibilita o ensino/aprendizagem onde os alunos são protagonistas. Preserva-se a singularidade de cada indivíduo de encontro com outras formas de pensar e agir se insere e compreende uma realidade plural.

Conforme Barbosa (1998), a arte é uma construção cultural, cada indivíduo tem a sua cultura e está inserido em uma. A educação pelo viés da construção cultural tem um grande desafio para a educação em geral, estimular a consciência cultural dos sujeitos a partir do reconhecimento da sua própria cultura. Em outras palavras, além de acessar outras culturas que o aluno tenha interesse de conhecer, a sua cultura deve ser estudada, evitando que o sujeito se sinta menos importante em relação às outras culturas.

Em relação a cultura trago o conceito de identidade cultural, que em Barbosa (1998) é o que caracteriza um indivíduo ou um grupo social. Quando se fala em identidade cultural no âmbito contemporâneo não consiste em uma coisa fixa, fechada em si, mas que caminha em relação à pluralidade, o hibridismo, a efemeridade, etc. Corroboro com Barbosa (1998, p. 14), quando afirma que “a identidade cultural não é uma forma fixa ou congelada, mas um processo dinâmico, enriquecido através do diálogo e trocas com outras culturas”.

Entender sobre a diversidade cultural é abrir leque para diferentes códigos, classes, grupos étnicos, crenças e sexos, bem como o acesso a outras expressões culturais.

Aqui, para definir a diversidade cultural, nós temos que navegar novamente através de uma complexa rede de termos. Alguns falam sobre multiculturalismo, outros sobre o pluriculturalidade, e temos ainda o termo mais apropriado – interculturalidade. Enquanto os termos “multicultural” e “pluricultural” significam a coexistência e mútuo entendimento de diferentes culturas na mesma sociedade, e o termo “intercultural” significa a interação entre diferentes culturas. Isto deveria ser o objetivo da educação interessada no desenvolvimento cultural. Para alcançar tal objetivo, é necessário que a educação forneça um conhecimento sobre a cultura local, a cultura de vários grupos que caracterizam a nação e a cultura de outras nações (BARBOSA, 1998, p. 14).

Para tanto, nesta complexidade de termos, a autora destaca a importância do indivíduo conhecer a sua própria cultura e a cultura de outros grupos e outras nações. “Não se pode entender a cultura de um país sem conhecer sua arte” (BARBOSA, 1998, p. 16). Conhecer a cultura sem conhecer arte é conhecer a cultura de forma parcial, dentro do campo da arte, as artes visuais têm a imagem como matéria-prima, que segundo a autora, “em nossa vida diária, estamos rodeados por imagens impostas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, *slogans* políticos etc.” (1998, p. 17). Para tanto, o conhecimento das imagens, seus códigos e uma educação pautada da educação visual reflete na compreensão da cultura.

Outro marco da pós-modernidade é a velocidade da evolução da tecnologia e o consumismo, acompanhado pela propagação de imagens. Assim, nos espaços de circulação midiática do meio digital, nas cidades, nas mídias impressas, televisão, vídeo e cinema multiplica-se em uma profusão de transmissões imagéticas, com o objetivo de seduzir ou até mesmo induzir o público provido de pouco senso crítico (COELHO, 2012, p. 200).

Acredita-se em um potencial exercido pelas imagens aos sujeitos, seja em forma impressa, no meio digital, pela comunicação visual ou em forma de vídeo.

Nesse sentido, faz-se necessário buscar meios de decodificação e/ou interpretação de imagens para que não sejamos “seduzidos” por uma imagem “sedutora” diferente daquilo que é proposto. Conforme o autor citado acima, as imagens têm um grande potencial convincente, é pela boa representação que o produto é vendido.

Com relação às imagens, a sua rapidez na produção, na circulação e na distribuição na contemporaneidade, trago o conceito da cultura visual que deve ser tratado com peculiaridade no ensino da arte em tempos atuais. Portanto, ao falar em cultura visual busco em Hernández (2011) aproximações sobre este assunto:

A cultura visual nos é apresentada, em primeiro lugar, como uma trama teórico-metodológica em dívida com o pós-estruturalismo, os estudos culturais, a nova história da arte, os estudos feministas, entre outras referências disciplinares que põem a ênfase não tanto na leitura das imagens como nas posições subjetivas que produzem as imagens (seus efeitos nos sujeitos visualizadores). Isso significa considerar que as imagens e outras representações visuais são portadoras e mediadoras de significados e posições discursivas que contribuem para pensar o mundo e para pensarmos a nós mesmos como sujeitos. Em suma, fixam a realidade de como olhar e nos efeitos que têm em cada um ao ser vistos por essas imagens (HERNÁNDEZ, 2011, p. 32-33).

Em outras palavras, a cultura visual tem sua origem nas imagens se afastando da leitura e aproximando reflexões acerca dos efeitos que as imagens produzem nos indivíduos. A imagem não é vazia, mas sim carregada de significado e propriedades que mexem com as subjetividades dos indivíduos. Nesse sentido, Hernández (2011, p. 33) dá ênfase a este olhar que captura as imagens. “Isso supõe que todo olhar – e o dar conta do que olhamos – está impregnado de marcas culturais e biográficas”. Ou seja, na cultura visual, a forma com olhamos as imagens tem relação com as nossas referências culturais e biográficas.

Isso significa que a cultura visual não seria tanto um quê (objetos, imagens) ou um como (um método para analisar ou interpretar o que vemos), pois se constitui como um espaço de relação que traça pontes no “vazio”, que se projeta entre o que vemos e como somos vistos por aquilo que vemos (HERNÁNDEZ, 2011, p. 34).

Conforme o autor, a cultura visual não se refere apenas a algo ou um método pré-estabelecido de interpretação ou de análise das imagens, mas sim de entender a relação do sujeito com as visualidades. Na medida em que temos o entendimento sobre a cultura visual compreendemos que somos levados a ver não o que queremos, mas aquilo que nos fazem ver.

Portanto, aproximando a cultura visual do contexto educacional:

A cultura visual, quando se refere a educação, pode-se articular como um cruzamento de relatos em rizomas (sem uma ordem pré-estabelecida) que permite indagar sobre as maneiras culturais de olhar e seus efeitos sobre cada um de nós. Por isso, não nos enganamos e pensamos (sabemos) que não vemos o que queremos ver, mas sim aquilo que nos fazem ver, o que descentra a preocupação por produzir significados e a desloca para indagar a origem – os caminhos de apropriação de sentido – a partir dos quais viemos aprendendo a construir os significados; o que nos leva a explorar as fontes das quais se nutre não apenas nossa maneira de ver/olhar, mas os significados que fazemos nossos, e que formam parte de outros relatos e referências culturais (HERNÁNDEZ, 2011, p. 34).

A importância da cultura visual na educação se dá ao promover um encontro do aluno com o ambiente, o espaço à cultura e os seus significados, desenvolvendo o olhar para o todo, os alunos precisam se conectar com as imagens e compreendê-las para serem afetados pelos significados de cada imagem. Conforme Hernández (2011), somos disciplinados pela sociedade em que estamos inseridos e a educação rebemos a olhar as imagens. O autor questiona esta forma de ver disciplinar e de espaços culturais e educacionais que ensinam a disciplinar o olhar.

Portanto, Hernández (2011) reconhece todas as formas de ver, mas pensa na possibilidade de refletir sobre a imagem ao invés do olhar e da pessoa que vê. “Tal como eu penso, a contribuição principal da perspectiva da cultura visual é propor (argumentando seu sentido) uma mudança de foco do olhar e do lugar de quem vê” (HERNÁNDEZ, 2011, p. 35). Pensando no efeito que o visto tem naquele que vê.

Em relação às imagens, Manguel (2001, p. 20) traz que:

[...] estamos todos refletidos de algum modo nas numerosas e distintas imagens que nos rodeiam, uma vez que elas já são parte daquilo que somos: imagens que criamos e imagens que emolduramos; imagens que compomos fisicamente, à mão, e imagens que se formam espontaneamente na imaginação; imagens de rostos, árvores, prédios, nuvens, paisagens, instrumentos, água, fogo, e imagens daquelas imagens – pintadas, esculpidas, encenadas, fotografadas, impressas, filmadas.

Conforme o autor, as imagens de diferentes formas fazem parte do nosso cotidiano, produzimos imagens e somos produzidos por elas, bem como as imagens sempre nos dizem algo.

Venho ao encontro de Martins (2007, p. 26) ao trazer que “a cultura visual discute e trata a imagem não apenas pelo seu valor estético, mas, principalmente, buscando compreender o papel social da imagem na vida da cultura”. A imagem, portanto, tem seu valor na cultura e nos afeta, nos modifica. Por isso, a importância também da imagem no ensino das artes visuais, para que os alunos tenham a

capacidade de uma compreensão mais ampla e da significância que a imagem tem em nossas vidas.

Em relação ao ensino de arte, Martins (2015, p. 99) afirma que “a cultura visual propõe deslocamentos teóricos de várias ordens, transgride princípios formais e transpõe fronteiras conceituais e pedagógicas”. Portanto, a cultura visual tira o ensino da arte de um terreno estável, previsível, que é aquele do ensinar a ver, para pensar nas imagens como provocadoras de interrogações nos indivíduos.

A relação da cultura visual com o ensino de arte propõe alguns fatores no ensino/aprendizagem focando nas relações do sujeito diante da imagem. Esta tendência vai muito além do que apenas conhecer nomes de artistas da história, da vida dos artistas e de reprodução de imagens consideradas importantes para a história da arte. Dentre os fatores mencionados Martins (2015) afirma que a cultura visual não se apega no sentido formal da obra de arte, mas no contexto cultural que a produziu; como parte do estímulo ao pensamento e interpretações que levem a significados; como ferramenta de formação crítica; enfatiza a pluralidade das manifestações artísticas e na importância destas na formação cultural.

Portanto, na perspectiva da cultura visual o foco da aprendizagem não é o de ler e decodificar imagens, mas a relação da imagem da formação individual e social do aluno. “Na cultura visual, é necessário pensar a aprendizagem como uma relação entre a construção da subjetividade individual e a construção social e política da compreensão” (MARTINS, 2005, p. 141).

Todo conhecimento construído em arte reflete na aprendizagem dos alunos. Para Martins, Picosque e Guerra (2009), se arte é uma linguagem e tem seus códigos específicos, é preciso que se aprenda a entender, interpretar e a dar sentido a esta linguagem, dar sentido a esta linguagem reflete na aprendizagem significativa em arte.

Nessa perspectiva, uma aprendizagem em arte só é significativa quando o objeto de conhecimento é a própria arte. É por meio dela que o aprendiz será provocado a saber manejar e conhecer a gramática específica de cada linguagem que adquire corporeidade por meio de diferentes matérias, recursos, procedimentos e instrumentos que lhe são peculiares, levando em consideração não só a arte presente nas instituições culturais, nas salas de espetáculo e de concerto, mas também a arte pública, as manifestações populares, o nosso patrimônio cultural vivo (MARTINS, PICOSQUE, GUERRA, 2009, p. 120).

Nesse sentido, para que a aprendizagem em arte seja significativa é

necessário que a arte seja o objeto do conhecimento para que o aluno desenvolva habilidades de decodificação de códigos da arte e da sua cultura. E quando o foco de estudo da cultura visual é a imagem o ensino de arte desenvolve habilidades de compreensão de imagens presentes mais do que nunca no cotidiano das pessoas na contemporaneidade. Conforme Amorim (2010, p. 114):

O ensino da arte encontra-se em um momento de transição. Atualmente, evidencia-se uma prática educativa alicerçada em novas concepções e propostas metodológicas para a área a qual busca alternativas que atendam as reais necessidades dos alunos. As universidades precisam cumprir sua função formando profissionais capazes de atuar produtivamente nas escolas.

Diante da necessidade ressaltada do ensino de arte estar em conexão com a realidade dos alunos, a autora aponta para uma formação de qualidade dos professores para que estes desenvolvam competências necessárias diante dos novos caminhos que o ensino de arte precisa tomar. Talvez em nossa realidade não seja necessário que uma pessoa saia da escola com altos domínios de técnicas artísticas ou sabendo tudo sobre a história da arte, exige-se forças para que os sujeitos tenham acesso ao conhecimento artístico, mas sobretudo encontrem na arte suas potencialidades de imaginação, criação, transformação de si e da sua realidade.

Visto a importância do ensino de arte na constituição do sujeito e da necessidade de se repensar novos caminhos para que a disciplina de Artes possa dar acesso ao conhecimento artístico e se comprometa com a formação do sujeito. Nesse sentido, todas as forças em defesa da relevância da arte no currículo escolar devem estar voltadas para assegurar todas as perdas que o ensino de arte vem sofrendo na atualidade no contexto brasileiro.

A partir do surgimento de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pode-se refletir sobre a situação do ensino de arte hoje e nos próximos anos. Mas que BNCC é esta que estou falando? A Base Nacional Comum Curricular é um documento que determina os conhecimentos essenciais que deverão nortear os currículos da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) nas redes públicas e particulares do Brasil. A BNCC assegura que na Educação Básica as aprendizagens essenciais devem garantir aos alunos o desenvolvimento de dez competências gerais que asseguram o direito da aprendizagem.

As competências segundo a BNCC (2018, p. 6) são definidas como a “conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida

cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. ” Saliento que as competências gerais da BNCC se inter-relacionam nas três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Diga-se de passagem, que todas as dez competências gerais se relacionam com a disciplina de Artes, e uma delas é a de: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BRASIL, 2018, p. 7). Pelo que já foi estudado acerca do ensino de arte esta competência está em consonância com um ensino de arte significativo. Mas qual o lugar da arte na BNCC para discutir tais competências?

Como já foi informado na última versão da BNCC, o componente curricular Arte perde a sua dimensão de Área de conhecimento específico, integrando-se à Área de Linguagens. Pode-se verificar que o foco da arte na BNCC está voltado a práticas artísticas expressivas com ênfase no fruir e no fazer, desconsiderando a capacidade crítica e conceitual da arte. Outra vez a capacidade crítica da arte está reduzida em um simples fazer sem reflexão.

De acordo com Peres (2017), a arte como um componente curricular inserido na Área de Linguagem poderá perder a sua identidade e servindo apenas como ferramenta para a compreensão de determinado conteúdo de outra área, como a de Língua Portuguesa, sendo assim, a disciplina de Artes deixará de explorar os seus próprios conteúdos em relação a outros tópicos como mais importantes.

Sem contar que as linguagens das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro são consideradas como subcomponentes do componente Arte, ou seja, a área de arte tem um pequeno espaço neste currículo e uma grande quantidade de conceitos para dar conta levando em consideração as complexidades e singularidades das quatro linguagens abordadas. Isso dá margem a uma introdução às linguagens artísticas de uma forma muito superficial. Conforme Peres (2017) abre-se uma brecha para o retorno das práticas polivalentes no ensino de arte.

Portanto, a BNCC surge no contexto brasileiro em nome de uma suposta necessidade da constituição de um currículo norteador para a educação básica. Em relação aos currículos esta necessidade não surge de uma hora para outra no Brasil, esta reivindicação de que os currículos precisam de uma base comum em nível nacional se apresenta desde os anos 1980. Nos anos de 1996 a publicação da LDB 9.394/96 deixa legitimado em seu artigo 26 a necessidade de elaborar uma base

curricular comum.

A pesquisadora Elizabeth Macedo (2014) salienta que a construção de uma base curricular comum foi realizada por diversos países em diferentes contextos por diferentes razões e de uma maneira geral todas as propostas apresentam a intenção de contribuir para a democratização da educação e a modernização do ensino, que não é diferente da proposta da BNCC no Brasil.

Mas, no caso brasileiro, pode-se perceber a atuação de instituições privadas na condução da elaboração da BNCC. Conforme Macedo (2014, p. 1533), “agentes sociais privados apareciam no cenário da educação, buscando interferir nas políticas públicas para a educação também com perspectivas de maior controle sobre os currículos”. Nesse caso, os agentes sociais privados são instituições que buscam interferir nas políticas públicas de educação com a finalidade de controlar os currículos e impor os seus interesses comerciais.

Macedo (2014) aponta que muitas fundações privadas se apropriaram do processo de discussão da base comum para direcioná-la a uma perspectiva neoliberal, buscando apresentar os princípios de mercado como as soluções dos problemas gerados pelo poder público. No discurso das instituições privadas há uma promessa de que um currículo comum garantirá a qualidade da educação. Venho ao encontro com Macedo (2014, p. 1537): “A defesa de uma base nacional comum para o currículo tem funcionado como uma das muitas promessas de dar qualidade à educação para diferentes grupos da sociedade”.

A partir do ofício nº 06/2015/FAEB, de 15 de novembro de 2015 feito pela Federação de Arte-educadores do Brasil (FAEB), em conjunto com a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Comitês Associativos da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), a Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas (ABRACE) e a Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA). No ofício elaborado a discussão se dá a partir das perdas do Componente Curricular Arte em relação aos outros, e das perdas da especificidade da arte quando inserida a área de linguagens, portanto, no texto do ofício estabelece-se uma discussão da elaboração da constituição de uma área de Arte desvinculada da de linguagens:

Os componentes curriculares Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, compondo a área de Arte, permitem aos estudantes conhecer, produzir e elaborar leituras de mundo e compreensões críticas da arte e da sociedade,

resguardando as especificidades de cada conhecimento artístico. O ensino de Arte, reconhecido como forma de conhecimento (Parecer CNE/CEB nº22 de 4/10/2005) e compreendendo os quatro componentes curriculares, possibilita a construção de conhecimentos estético-culturais, tendo como premissa a formação humana, humanizada e integral na sociedade (FAEB, 2015, p. 3).

A luta das pessoas envolvidas neste ofício foi em busca da compreensão da importância da arte como área de conhecimento que contribui na formação do sujeito. Nesse sentido, a saída ou diminuição da arte no currículo comprometerá de forma muito agravante na formação sensível e crítica do sujeito.

A pesquisadora Ana Mae Barbosa (2017) se indigna com a retirada da disciplina de Artes no Ensino Médio. Afirma que o Brasil está se inserindo com o mesmo contexto da ditadura militar de 1964 que copiou modelos de educação dos Estados Unidos na busca de favorecer a economia do país desfavorecendo a aprendizagem dos jovens.

A ditadura de 1964 copiou o sistema americano minimizando a qualidade quando tornou a Arte obrigatória no Ensino de Primeiro e Segundo Grau com o objetivo de mascarar humanisticamente o excessivo tecnologismo da reforma educacional imposta que pretendia profissionalizar os adolescentes no Ensino Médio. O processo de redução do modelo americano para um país pobre, criou a figura absurda do professor polivalente que com dois anos de formação deveria ensinar Música, Artes Plásticas, Artes Cênicas e Desenho Geométrico, a partir do quinto ano do Primeiro Grau e no que hoje chamamos Ensino Médio. Claro que não deu certo e as grandes universidades advertiram imediatamente acerca do absurdo epistemológico de se querer formar arremedos de Leonardo da Vinci no século XX (BARBOSA, 2017, p. 9).

A autora evidencia a obrigatoriedade do ensino de arte mesmo com o objetivo mascarado que almejava preparar os jovens para o sistema tecnológico industrial em que o Brasil enfrentava naquele momento. Outra questão é a de que em um período muito curto o professor deveria ensinar sobre Música, Artes Plásticas, Artes Cênicas e Desenho Geométrico, tendo em vista também a formação rasa dos professores para trabalhar com todas estas linguagens a aprendizagem dos alunos foi de forma superficial, reprodutora e reducionista.

Em relação ao período anterior citado, Barbosa (2017) afirma que o período atual do ensino da arte é pior, pois mesmo da forma reducionista a arte está garantida por lei no que seria hoje o Ensino Médio, mas hoje a proposta da Base Nacional Comum Curricular sugere retirar junto com outras disciplinas a de Artes no Ensino Médio. Vejamos:

Agora a coisa é pior. Estão retirando do Ensino Médio a obrigatoriedade do Ensino das Artes, duramente ampliada pela luta dos Arte/Educadores reunidos na Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB) que, em abril de 2016, conseguiu fazer aprovar no Senado a obrigatoriedade de Música, Teatro, Artes Visuais e Dança, antes não incluída (BARBOSA, 2017, p. 9).

Diante de uma conquista que garantiu o ensino de Música, Teatro, Artes Visuais e Dança na Educação Básica que vem de encontro com a possível retirada da disciplina de Artes no Ensino Médio em virtude de um discurso que favorece e acha mais importante outras disciplinas do que a de Artes. Nas palavras de Barbosa (2017, p. 13), “portanto, retirar Arte do Ensino Médio de adolescentes é reduzir a possibilidade do desenvolvimento de habilidades importantes em outras disciplinas além das artes”.

Nesse sentido, os jovens deixarão de ter acesso ao conhecimento artístico e de todas as habilidades em que a disciplina de Artes pode desenvolver com mais propriedade por ser específico de sua área. A autora prossegue:

Por outro lado, que outra disciplina desenvolve o que é específico das artes? Qual a disciplina no currículo que desenvolve especificamente a percepção e discriminação visual? As Artes Visuais e nenhuma outra mais. Qual a que prepara para a leitura da imagem? As Artes Visuais. A leitura do discurso visual, que não se resume só a uma análise de forma, cor, linha, volume, equilíbrio, movimento, ritmo, mas principalmente é centrada na significação que estes atributos em diferentes contextos conferem à imagem é um imperativo da contemporaneidade. Os modos de recepção da obra de Arte e da imagem, ao ampliarem o significado da própria obra, a ela se incorporam (BARBOSA, 2017, p. 13).

A arte desenvolve habilidades que nenhuma outra área do conhecimento proporciona ao aluno com tal propriedade. Por meio da arte o sujeito tem acesso à cultura das imagens e adquire habilidades para a leitura e compreensão destas imagens. Não se trata de uma leitura objetiva dos elementos formais da imagem (cor, linha, textura, etc.), mas sim de forma subjetiva, ou seja, o que a imagem representa para o sujeito e/ou o que ele sente diante da imagem. Portanto, a educação em arte se projeta e entra em conexão com a vida do aluno. E tendo acesso a este conhecimento o aluno poderá compreender melhor as imagens do seu cotidiano.

Em nossa vida diária, estamos rodeados por imagens veiculadas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, slogans políticos etc. A leitura das imagens fixas e móveis da publicidade e da Arte nos exercita a consciência acerca daquilo que aprendemos através da imagem. Por outro lado, na Escola, a leitura da obra de Arte prepara o grande público para a

recepção de obras de Arte e nesse sentido Arte/Educação é também mediação entre Arte e Público. Tirar as artes da escola e depois clamar por meios de “ampliação de plateia” para Teatro ou Cinema é uma contradição” (BARBOSA, 2017, p. 13).

Compreende-se que é na escola que os alunos têm acesso à educação e uma melhor compreensão sobre arte. Por meio da disciplina de Artes o aluno amplia seu repertório artístico-cultural de imagens fixas e em movimento e tudo que é exercitado e aprendido na escola pode ser projetado no cotidiano das pessoas. Penso que o acesso à arte que é dado na escola projeta uma perspectiva para que os alunos conscientes da importância da arte passem a visitar exposições artísticas, ir ao teatro, museu, cinema, galerias e outros espaços artístico-culturais. A redução e a retirada da arte no currículo comprometem a formação desse público que visitará os equipamentos culturais.

Os caminhos que a disciplina de Artes poderá tomar nos próximos anos está nas mãos do poder público, mas cabe aos professores, pesquisadores, artistas e estudantes de arte unirem-se forças e argumentos em defesa da importância da arte em todos os ciclos educativos da educação básica. Para que no mínimo as conquistas da disciplina de Artes como a sua obrigatoriedade não sejam comprometidas.

4 DEFININDO O MÉTODO DE PESQUISA

“O método nasce a partir de problematização da vida cotidiana”.
(Maria da Glória Gohn)

Saliento que os caminhos que me instigaram a realizar esta pesquisa vinculam-se à minha atuação como professor/artista, articulando o ensino de arte entre a escola e o ateliê. Esta pesquisa não tem o objetivo de desmerecer um espaço ou outro, muito menos de apagar a importância de determinado espaço educativo. Por mais que a educação formal precise se reinventar, modificar sua estrutura física e rever as metodologias de ensino/aprendizagem, a escola é um lugar garantido por lei a todos os cidadãos brasileiros até os 17 anos de idade, e continua sendo um espaço privilegiado para a produção de conhecimento e de acesso à cultura.

Portanto, a escola pode olhar para os espaços não formais de educação para repensar suas formas educativas, formas de ensino e produção do conhecimento. Da mesma forma, os ateliês podem se aproximar das escolas para refletir sobre suas propostas educativas.

Nesse mesmo sentido, na perspectiva do Ateliê de Leandro Jung, que se constitui como um espaço muito importante para o ensino de artes, pois este lugar tem contexto de pesquisa, de produção do conhecimento artístico, e não apenas o ambiente do artista. Nestes espaços os sujeitos têm acesso ao processo de produção, às técnicas e às temáticas artísticas utilizadas pelo artista. Diferentemente do contexto escolar, o ateliê de artes é marcado por outra temporalidade, pela imaginação, pela criatividade, pela invenção etc. Trata-se, em suma, de um lugar “desescolarizado”. Portanto, não é objetivo “escolarizar” um ateliê de artes, mas pensar como as propostas educativas da escola podem ser complementadas com as práticas artísticas dos ateliês, principalmente nas aulas de Artes.

Sendo assim, retomo a problematização que norteia esta pesquisa: de que forma a escola e o ateliê de artes, como espaços singulares e não hierarquizáveis, dialogam com e impactam sobre a noção de experiência no âmbito educativo? O objetivo, como dito, é o de investigar como se dá a experiência estética a partir de oficinas de arte propostas na EEB Barão do Rio Branco, em Urussanga/SC, e no Ateliê de Leandro Jung, localizado na cidade de Orleans/SC. Busca-se refletir como se dá a

experiência nestes dois espaços, se de forma significativa ou não e, a partir disso, refletir sobre os elementos que auxiliam ou dificultam a experiência.

Aproximando esta proposta metodológica com o conceito de experiência em Larrosa (2015), pode-se dizer que a experiência nos passa, nos acontece, nos toca. A informação passa, não acontece, não toca. Então, se almejo refletir sobre a experiência a partir de experiências, penso que estas devem ser significativas.

O pesquisador Fernando Hernández (2013) comenta que as Pesquisas Baseadas em Arte (PBA) são aquelas que têm a finalidade de utilizar as artes como um método, uma forma de análise ou um tema dentro de uma pesquisa qualitativa. As PBAs estão situadas dentro de pesquisas consideradas como formas alternativas no campo da educação, ciências sociais, humanidades etc. O autor afirma que a realização deste tipo de pesquisa se dá a partir da seguinte caracterização:

Busca outras maneiras de olhar e representar a experiência. Diferentemente de outras perspectivas de pesquisa a PBA não persegue a certeza, mas a ampliação das perspectivas, a sinalização de matizes e lugares não explorados. Por este motivo, não busca oferecer explicações sólidas nem realizar predições confiáveis, mas espera outras maneiras de ver os fenômenos aos que se dirige o interesse de estudo (HERNÁNDEZ, 2013, p. 45).

Este tipo de investigação busca outras formas de olhar e representar a experiência. Neste campo das incertezas busco olhar para a minha pesquisa pelo viés da experiência que está para acontecer com/entre pesquisador, professora e alunos, na escola e no ateliê. O que venho buscar são narrativas para refletir sobre a experiência nos espaços estudados.

Sendo assim, olhar para a própria pesquisa sem prescrever o que vai acontecer e como irá acontecer, ou sem criar expectativas enrijecidas, é de certa forma acreditar nos caminhos já trilhados e que são reconstruídos a partir de novos olhares. Portanto, um pesquisador que opta pelas investigações narrativas deve estar flexível em relação aos caminhos traçados na pesquisa, sem fugir dos objetivos, mas receptivo àquilo que não foi planejado. Em outras palavras, o pesquisador pode não obter as respostas que almeja ou receber outras informações não idealizadas.

Nesse sentido, assumo a pesquisa narrativa como metodologia para este trabalho. Para Martins, Tourinho e Souza (2017, p. 170), este tipo de pesquisa se caracteriza por ser “um método de pesquisa-ação-formação, que tem nas experiências sua matéria fundante”. Os autores enfatizam a importância da pesquisa

narrativa para a valorização da experiência do sujeito abrindo possibilidades para que este possa (re) construir suas histórias e trajetórias de vida.

Do ponto de vista metodológico, Martins e Tourinho (2017, p. 161) observam que

[...] a pesquisa narrativa não se filia a uma linha teórica. Ao contrário, se abre para uma visão multicêntrica buscando associações com lógicas múltiplas. Essas associações devem ser compreendidas como mestiçagem conceituais que, através de atitude crítica animada por conflitos e paradoxos, estimulam contatos com diversas epistemologias e práticas investigativas.

Nesse sentido, as narrativas não são vistas de forma isolada, mas em seu aspecto de multiplicidade, abrindo conexões do indivíduo com ele mesmo, com os outros, com outras culturas. Do mesmo modo, no momento de produção das narrativas, estas se (re)projetam de forma atemporal entre o passado, presente e futuro:

O ambiente no qual se desenrola uma narrativa, história ou relato sempre está atravessado por muitos fios e imagens que se associam e entrecruzam, se misturam e se confundem, tecendo episódios, ideias, contextos, relações, conceitos e visualidades que, processados e armazenados como experiências, são ao mesmo tempo registros e pegadas do mundo vivido (MARTINS; TOURINHO, 2017, p. 162).

Neste acontecimento de fato a experiência ocorre, é vivenciada, armazenada e projetada. Olhar a experiência a partir da pesquisa narrativa é sempre pensar na (re)construção da experiência. Reforço a ideia de “fios” trazida pelos autores, que corresponde aos caminhos trilhados pelas narrativas, que se juntam com os outros, se emaranham, se entrelaçam, formando a teia da vida.

A escrita deste trabalho na forma de capítulos e subcapítulos perpassa pelos campos da experiência, experiência estética, ensino de arte, arte, educação, espaços formais e não formais de educação, sendo assim, a metodologia aqui apresentada faz conexões com e entre os assuntos abordados. Nos caminhos já traçados e nos que ainda serão delineados busco refletir acerca da experiência nos espaços educativos estudados.

Compreende-se aqui a experiência como um fator importante para a pesquisa narrativa em um processo colaborativo entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados. No contato com a arte, que provoca experiências, as narrativas se constroem. Para Martins e Tourinho (2017, p. 161), a pesquisa narrativa “inscreve-se

num espaço onde o indivíduo tem como referência a sua própria experiência e questiona os significados de sua trajetória, vivências e aprendizagens”. Portanto, buscou-se oportunizar momentos para que narrativas se construíssem em torno da experiência nos espaços educativos em questão.

Buscando oferecer aos sujeitos da pesquisa momentos para que estes possam, por meio da experiência, (re)construir narrativas orais, visuais e escritas, as narrativas que busquei investigar foram reunidas por meio da escuta, da fala, da escrita, de vídeos, de imagens, de produções artísticas realizadas, registradas por meio de gravação, filmagem, anotações, registros fotográficos e cartas.

As narrativas orais constituem nas falas dos alunos durante os encontros. Acredito que muitas informações importantes foram produzidas por meio da fala dos alunos durante o desenrolar das atividades. Por isso, os encontros foram gravados e filmados para que nenhum momento passasse despercebido e para que pudesse ser revisitado no momento das análises. Aderiu-se aos recursos da filmagem, da gravação, como recursos de registros para me auxiliar nas análises, além das minhas anotações.

As narrativas visuais são as imagens produzidas pelos registros fotográficos, vídeos e as produções artísticas de gravura e cerâmica realizadas nas oficinas. Segundo Martins e Tourinho (2011, p. 60), “As imagens que vemos são vestígios dessa realidade, resultado de um trânsito, uma transferência de informações/eventos visuais entre o mundo externo e o mundo da mente/corpo”. As imagens são carregadas de informações, aspectos da vida, modos de pensar dos sujeitos e fazem conexão com a realidade.

Em relação às imagens, Joly (1996, p. 55) afirma:

Considerar a imagem como uma mensagem visual composta de diversos tipos de signos equivale, como já dissemos, a considerá-la como uma linguagem e, portanto, como uma ferramenta de expressão e de comunicação. Seja ela expressiva ou comunicativa, é possível admitir que uma imagem sempre constitui uma *mensagem para o outro*, mesmo quando esse outro somos nós mesmos.

As imagens produzidas pelos alunos são consideradas muito importante pelo viés da capacidade de expressão e de comunicação que veiculam. A partir da leitura e da interpretação dos signos da imagem pode-se acessar informações que às vezes não foram ditas ou escritas.

As cartas correspondem às narrativas escritas que os alunos me encaminharam no período posterior às oficinas, com o objetivo de dar voz aos sujeitos pesquisados, levando em consideração a opinião dos alunos sobre os dois encontros.

Quem são os sujeitos da pesquisa? Os alunos são integrantes de uma turma de nono ano de Ensino Fundamental composta por 13 alunos e sete alunas que residem no centro, nos bairros e nas comunidades do interior do município de Urussanga/SC. E a professora de Artes da EEBBRB que utilizo o pseudônimo de Frida⁸ por indicação da mesma.

Que escola é esta de que estou falando? A Escola de Educação Básica Barão do Rio Branco é uma instituição pública e estadual e está localizada na rua Vidal Ramos, no centro de Urussanga, Santa Catarina. Foi inaugurada em 9 de novembro de 1941 e oferecia aos alunos somente o ensino complementar, que corresponde hoje às turmas de primeira a quinta série, e em 1947 iniciou o chamado “ensino normal” como continuação do ensino complementar, que foi uma necessidade para habilitar professores para atuar na região.

Sendo ampliada a sua estrutura física, em 1971 a escola passa a oferecer turmas de quinta a oitava série. No ano de 1996 a escola começou a oferecer aos seus alunos as três séries do ensino médio, sem a necessidade de procurar por outra instituição para continuar seus estudos. Hoje a Escola Barão do Rio Branco atende a alunos do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio.

Nesse sentido, as experiências foram proporcionadas a um grupo de aproximadamente 20 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola de Educação Básica Barão do Rio Branco (Urussanga/SC), sendo realizados espaços de trocas por meio de oficinas artísticas com as técnicas da gravura e da cerâmica, mediadas por mim e pela professora de Artes. A escolha da gravura e da cerâmica deve-se ao fato de serem técnicas artísticas utilizadas em meu ateliê e inseridas no planejamento anual para aquela série. Para Rosa e Scaléa (2006, p. 75):

A gravura é uma linguagem que utiliza de matrizes de madeira, pedra ou metal para produzir obras em papel. A xilogravura, a litogravura ou a calcogravura são palavras de origem grega (xilo é madeira, lito é pedra e calco é metal, ou mais precisamente cobre) que designam as técnicas tradicionais da gravura. O trabalho do gravurista não deve ser confundido com as imagens reproduzidas pelos processos industriais de impressão; o talho na madeira, a incisão ou a corrosão do metal, o desenho litográfico na

⁸ A professora pesquisada optou por se nomear como Frida fazendo referência a artista mexicana Frida Kahlo (1907 – 1954).

pedra, todos exigem precisão, técnica e controle dos procedimentos e só a familiaridade com essas linguagens podem levar à imediata identificação desses processos milenares.

Sabe-se da complexidade da linguagem da gravura, visto que algumas técnicas utilizam formões, ácidos, madeira, ferro, pedra, e os formões são cortantes, os ácidos são extremamente tóxicos e podem comprometer a saúde dos alunos. Então, o isopor é um material menos prejudicial à saúde e mais acessível para o contexto escolar, pode-se então realizar gravuras por meio de isopor (isogravura).

Sendo assim, para a visita no Ateliê de Leandro Jung foi proposta uma oficina de cerâmica, e a princípio para este encontro estava prevista a realização de outra técnica da gravura, mas no decorrer da primeira oficina, em conversa com a professora Frida, viu-se a possibilidade de utilizarmos as argilas encontradas próximas ao ateliê para a realização da oficina.

A cerâmica é uma linguagem artística milenar que tem como base a modelagem da argila, que posteriormente passa por um processo de queima em fornos específicos à lenha, a gás ou elétricos. Na perspectiva do Ateliê de Leandro Jung, a cerâmica é explorada em queimas artesanais com aplicação de texturas e acabamentos de esmalte, engobes e óxidos (ROSA e SCALÉA, 2006).

Para a construção de narrativas sobre a experiência, a coleta de dados foi realizada em três encontros que nomeio de EXPERIÊNCIA, em letras maiúsculas. Utilizo esta nomenclatura justamente pelo fato de ser o conceito que estou estudando e que busco compreender a partir dos momentos que foram proporcionados. O termo EXPERIÊNCIA é entendido aqui como vivências e não como experimentos.

Os três encontros que nomeio de EXPERIÊNCIA foram realizados da seguinte maneira: EXPERIÊNCIA I, primeiro encontro, em que fui à escola para o primeiro contato com os alunos, explicar a proposta de trabalho e dos encontros seguintes. EXPERIÊNCIA II, segundo encontro, destinado para a realização da oficina de isogravura na EEB Barão do Rio Branco, em Urussanga/SC. EXPERIÊNCIA III, terceiro encontro, em que os alunos visitaram o Ateliê de Leandro Jung, em Orleans/SC, para a realização da segunda oficina sobre cerâmica.

A escolha por tal escola se deu a convite da professora de Artes da EEB Barão do Rio Branco (Urussanga/SC). Em conversa com a professora Frida sobre a proposta de minha pesquisa, fui indicado por ela a procurar estreitar laços com a escola, pois a minha intenção veio ao encontro do que se cultivava na escola Barão, isto

é, valorizar as pesquisas acadêmicas que fortificam as práticas de ensino/aprendizagem e oportunizar aos alunos momentos educativos para além da sala de aula.

Então, na EXPERIÊNCIA I fui à escola EEB Barão do Rio Branco conversar sobre a proposta de trabalho dos nossos próximos encontros, pedindo-lhes permissão e autorização escrita para a realização da pesquisa, uso de imagens, filmagens, anotações e escritos, pois são elementos essenciais para uma pesquisa narrativa. Depois de feito estes encaminhamentos sentei-me em uma das cadeiras na sala para observar a aula de Artes.

Sobre a pesquisa narrativa Martins e Tourinho afirmam:

A pesquisa narrativa busca assim, através de relatos diversos e de seus diferentes modos de registros (oral, escrito, pintura, teatro, da literatura, música, fotografia, vídeos e da Web), representar manifestações das vidas em suas inserções locais, regionais, e globais, possibilitando acessar experiências objetivas e subjetivas dos sujeitos, através de suas narrativas e, conseqüentemente, do efeito formador que o ato de narrar a própria vida remete para os sujeitos (2017, p. 170).

Nesse sentido, os encontros contaram com um auxiliar para realizar fotografias, filmagens, gravações, anotações, junto comigo e com a professora Frida. Ela, na condição de professora/oficineira, e eu, de pesquisador/oficineiro, buscamos também nos integrar nestes espaços de trocas, na perspectiva de que o professor se articula nos processos de produção de conhecimento. E por se tratar de experiência, seria inoportuno um olhar distanciado. Sendo assim, os posteriores relatos de Frida e as minhas colocações também estão inseridos no corpo deste trabalho como sujeitos presentes e viventes na experiência.

No segundo encontro, EXPERIÊNCIA II, em um período previsto de duas horas-aula, nos reunimos na Escola Barão do Rio Branco na aula de Artes, onde realizei com a professora Frida uma oficina de isogravura⁹. Cada aluno recebeu folhas de papel A4 e lápis grafite para primeiramente realizar um desenho de estudo e materializar a ideia. Posteriormente, cada aluno recebeu uma bandeja de isopor para transferir o desenho do papel criando sulcos no isopor, depois foi passado tinta e impresso em folhas de papel A3.

⁹ Técnica de gravura pela qual se utiliza de uma superfície de isopor para fazer a matriz de impressão, com o auxílio de um lápis forma-se sulcos na matriz formando o desenho, com aplicação de tintas se imprime no papel uma série de imagens.

Este encontro produziu um material com esboços, impressões e matrizes de gravura, fotografias, filmagens, anotações e observações que se constituíram nas narrativas dos alunos. Para tanto, solicitei aos alunos e à professora Frida que escrevessem para o nosso próximo encontro um relato em forma de carta, contando como foi esta experiência na escola.

Na EXPERIÊNCIA III, em um terceiro encontro, os alunos realizaram uma saída de campo para o Ateliê de Leandro Jung (Orleans/SC). A proposta foi para que os alunos pudessem ter experiências de ensino/aprendizagem em arte em um ateliê de um artista. Este encontro teve a previsão de durar um período correspondente a uma manhã. No primeiro momento, eu, na condição de pesquisador/oficineiro/artista, recepcionei os alunos, apresentando minhas obras e comentando sobre as temáticas que abordo. Em seguida eles foram encaminhados para uma oficina de cerâmica, mediada por mim e pela professora Frida. Do mesmo modo que a primeira oficina, a EXPERIÊNCIA III reuniu um material composto de anotações, observações, filmagens, fotografias, cartas e desenhos que os alunos produziram sobre este encontro para serem analisados no momento da análise de dados.

Dias depois voltei a escola para recolher as cartas e desenhos que solicitei no dia na visita ao meu ateliê, do mesmo modo vi a necessidade de retornar a escola para agradecer aos alunos por terem aceitado a realizar este desafio comigo. Fechando os encontros, volto para casa para (re) encontrar as marcas deixadas (registros) e reportar os caminhos percorridos em relação aos objetivos traçados. Olho para a EXPERIÊNCIA I, II, III a partir dos conceitos tratados sobre a experiência.

Para a análise de dados levo em consideração alguns elementos como: a postura dos alunos na sala de aula e no ateliê, se o tempo de duração das oficinas foi suficiente para a realização das atividades, a influência do espaço físico na experiência dos alunos, quais as diferenças e semelhanças em ministrar uma oficina na sala de aula e no ateliê, entre outros. Afinal, quais as diferenças e semelhanças no envolvimento dos alunos nas atividades propostas nos dois espaços educativos?

Nesse sentido, como já afirmado, esta proposta de trabalho visou refletir sobre a experiência na escola e no ateliê por meio de oficinas artísticas, bem como estabelecer relações entre estes espaços educativos para que a prática de um se reconstrua a partir do outro. Em outras palavras, o intuito foi o de refletir sobre o que uma prática de oficina em um ateliê pode contribuir para o contexto escolar, e vice-versa.

5 ANALISANDO AS EXPERIÊNCIAS

Reforço que a escolha pelos alunos da EEB Barão do Rio Branco (Urussanga/SC) resultou de conversa com a professora Frida, em que ela se colocou à disposição para auxiliar a realização desta pesquisa. Sendo assim, o próximo passo foi o de procurar a coordenação e direção da escola para ver a disposição e o interesse deles em nos auxiliar nas etapas. O encontro foi marcado com a coordenadora e assistente de direção da instituição, quando apresentei o projeto de estudos, a proposta metodológica e os objetivos de realização dos encontros na escola.

A proposta foi aceita e a carta de aceite assinada pela direção da escola, que se colocou à disposição para a realização dos encontros. A princípio os encontros na escola seriam realizados somente nas aulas de Artes, mas durante a conversa vi a necessidade de algum tempo a mais do que o tempo da aula de Artes para cumprir as atividades dos encontros de forma significativa. Tendo em vista que a escola tem os horários de aula estabelecidos, havia marcado os encontros nas aulas de Artes com o intuito de não prejudicar as outras aulas que os alunos teriam na mesma manhã. Portanto, a escola foi reorganizada naquele dia para que os alunos ficassem as cinco aulas realizando o encontro comigo e que a professora Frida estivesse presente.

Nesse sentido, percebe-se que as atividades da escola já estão determinadas no currículo, e que cada professor segue seu horário. Qualquer atividade extra que for ser realizada mexe com a estrutura escolar. Em outras palavras, para que eu pudesse realizar a primeira oficina na escola foram trocados os horários de aula, feito remanejamentos de professores e dos horários da professora Frida para que ela pudesse estar presente durante o encontro.

No mesmo dia em que conversei com a direção da escola, fui encaminhado à sala de aula; os alunos estavam na aula de Artes auxiliando a professora Frida a organizar os enfeites de um evento da escola que havia acontecido no sábado anterior. Apresentei-me aos alunos, explicando a minha pesquisa de mestrado e a proposta dos nossos próximos três encontros. Encaminhei para cada aluno uma autorização por escrito para que seus pais e/ou responsáveis estivessem cientes e autorizassem a realização da pesquisa, uso de imagens, filmagens, anotações e escritos, para uma posterior anexação ao trabalho e análises.

Três dias depois retornei à Escola Barão do Rio Branco para observar as aulas da professora Frida, como estava previsto na EXPERIÊNCIA I. Os alunos neste encontro me pareciam um pouco tímidos e apreensivos com a minha presença, mesmo assim entrei na sala de aula, me sentei e tirei meu caderno para fazer algumas anotações. Observando as aulas da professora Frida, que orientava seus alunos sobre uma atividade de desenho, um filme foi passando em minha cabeça sobre os conceitos estudados neste trabalho, como experiência, educação formal, educação não formal, educação informal, informação, tempo, espaços físicos, professor, mestre, discípulo, educação problematizadora, educação bancária, entre outros.

A partir das palavras e relações que estabeleci com aquele momento, alguns questionamentos foram surgindo em forma de pensamento, tais como: qual o lugar da experiência para os alunos em questão? Quais os espaços físicos e materiais didáticos físicos que a escola oferece a seus alunos para uma aprendizagem significativa? Estamos contribuindo para a emancipação daqueles sujeitos? Quais as relações que a escola tem com a educação não formal e a informal? Acredito que os elementos mencionados refletem na experiência dos alunos.

Tendo cumprido o tempo de aula de Artes, os alunos foram encaminhados para o intervalo, e eu e a professora Frida nos dirigimos para a sala dos professores. Encerrados os compromissos na escola para aquele dia, retornei para casa.

Sendo assim, na manhã de segunda-feira, dia 13 de agosto de 2018, me dirigi à escola Barão do Rio Branco para a realização da EXPERIÊNCIA II, no horário das 7h30 às 11h30. A oficina aconteceu com 13 alunos que foram chegando gradativamente para o encontro, pois estava acontecendo na cidade de Urussanga a Festa do Vinho, que reúne shows de bandas nacionais.

Os responsáveis pela instituição escolar estavam cientes que as festividades de domingo costumam terminar de madrugada e muitos alunos da escola iriam faltar na segunda-feira, pois poderiam estar envolvidos de forma direta ou indireta com a festa. Para os que realizaram a oficina foi entregue um envelope contendo uma folha de papel Canson A4 e uma folha de papel almaço para que os alunos relatassem em forma de carta e desenho sobre as atividades daquele dia. Desse encontro recebi 12 cartas e oito desenhos para serem analisados.

Na manhã chuvosa do dia 22 de agosto de 2018 recebi os alunos no Ateliê de Leandro Jung (Orleans/SC) para a realização da EXPERIÊNCIA III, no espaço não formal de educação. Este encontro teve cinco momentos: no primeiro, os 19 alunos

presentes, a professora Frida e a coordenadora pedagógica da escola foram recepcionados na Estufa de Nilson Jung¹⁰ (espaço cultural anexo ao Ateliê de Leandro Jung), onde fui apresentando os espaços do ateliê, as atividades realizadas e as temáticas e pesquisas artísticas que abordo.

Em seguida nos dirigimos para conhecer o ateliê e galeria de arte. Retornando à Estufa de Nilson Jung com pausa para lanche com café e cavaquinhos, iniciamos a oficina com argila - passarinhos e outros elementos formam surgindo de forma muito espontânea.

Finalizando a oficina de cerâmica os alunos foram convidados a conhecer a Casa Branca, um imóvel histórico construído pelo meu tataravô que hoje pertence aos meus familiares. Na Casa Branca me despedi dos visitantes e combinamos o próximo encontro na escola para a próxima semana. Este encontro teve a participação de William Marcos Machado¹¹ para auxiliar na realização da oficina, mediação dos alunos e fazer os registros de imagens e vídeos. Os alunos levaram para casa como tarefa escrever e realizar um desenho sobre o encontro deste dia para ser entregue no próximo encontro. Recebi apenas seis cartas e oito desenhos.

Nas próximas seções busco realizar algumas reflexões em relação aos encontros na escola e no ateliê fazendo relação com os temas estudados. Por fim, apresento uma terceira seção dando voz aos alunos e à professora sobre os encontros, dialogando com as cartas e os desenhos realizados por eles.

5.1 EXPERIÊNCIA II: ENCONTRO NA ESCOLA

Chegando na escola me dirigi à sala dos professores para aguardar o sinal de início da aula para eu e a professora Frida iniciarmos as atividades. Vale ressaltar que a turma completa é composta por 20 alunos, mas de início apenas sete estavam presentes, outros seis foram chegando à escola gradativamente.

Saliento que por meio de oficinas de arte busco compreender o conceito de experiência neste espaço formal de educação, que é a escola. Com o intuito de recolher narrativas dos alunos por meio de cartas, de desenhos e de produções artísticas, a oficina de isogravura aconteceu. Assim intitulado o encontro de

¹⁰ Nilson Jung é tio de Leandro Jung, que trabalhou como fumicultor no espaço cultural da EXPERIÊNCIA III.

¹¹ Professor de Artes e sócio do Ateliê de Leandro Jung.

EXPERIÊNCIA II, em que almejei proporcionar momentos de experiência aos alunos na perspectiva de encontrar respostas relevantes para este estudo.

Nas palavras de Larrosa (2015), uma coisa é a informação, outra coisa é a experiência, as duas são separáveis e diferentes. O sujeito contemporâneo está cada vez mais perto da informação do que da experiência. Nas palavras do autor, fatores como o excesso de trabalho e falta de tempo afastam o sujeito da experiência. Venho ao encontro destes conceitos elencados pelo filósofo para que a educação se estenda ao âmbito da experiência e não da informação, pois a experiência passa, acontece, transforma, afeta.

Para Larrosa (2015), o sujeito da informação se torna incapacitado para a experiência, o sujeito a quem nada ocorre, nada chega, nada acontece, nada afeta. Nas palavras do autor, faz-se necessário que o sujeito esteja disposto para a experiência acontecer, caso contrário nada lhe acontece. Para que o ensino de arte ocorra de forma significativa, os alunos devem estreitar as relações com os objetos do cotidiano, sem simplesmente consumi-los de forma passiva e insignificante, para que a escola não fique deslocada da vida dos alunos.

Em relação aos sujeitos da pesquisa, tive a oportunidade de conversar com a coordenação da escola Barão do Rio Branco, que relatou que a turma em que realizei a pesquisa é vista como desmotivada, em que os alunos têm pouco interesse em participar das aulas, de fazer as atividades e entregar as atividades no prazo marcado. A partir destes comentários, passei a analisar as condições que os alunos têm para despertar o interesse de aprender. Iniciando pela estrutura física que é dada, que se resume em carteiras, cadeiras e quadro.

Em relação ao espaço da sala de aula, trago o comentário de Martins, Picosque e Guerra (2009, p. 135):

A cenografia da sala de aula precisa se tornar acolhedora. Assim como o artista prepara seu espaço, é preciso preparar o cenário da sala para a aula de arte. Para isso, uma rotina de trabalho pode ajudar. Rotina construída com os aprendizes, como meio de agilizar também o tempo. Mesas sem cadernos de outras disciplinas, encostadas ou agrupadas, e materiais preparados anteriormente podem estabelecer a marca da mudança para outra atividade.

As autoras fazem pensar no espaço da sala de aula esteja adequado para as aulas de Artes. Se for o caso da escola não possuir sala de artes a própria sala de aula pode-se tornar um ambiente agradável para os alunos. Isso se dá por uma rotina

elaborada com os alunos para que ao terminar a aula de Artes a sala de aula se reorganize conforme as propostas das outras disciplinas.

Quando a escola oferta poucos recursos, venho de encontro com Martins, Picosque e Guerra (2009, p. 135) apontam que “mais do que quantidade de materiais, é preciso oferecer ricas oportunidades de aprendizagem”. Portanto, diante de poucos recursos, materiais impróprios, salas não adequadas, o professor precisa inventar possibilidades com os materiais e recursos disponíveis em cada escola. Reinventar, recriar, ousar etc.

É perceptível o domínio e o acesso dos jovens aos equipamentos eletrônicos mais do que nunca na atualidade. Portanto, a escola deve buscar meios de incluir os equipamentos tecnológicos como instrumentos de ensino-aprendizagem e não como ferramentas inimigas da escola, que só podem ser utilizadas em casa. Venho de reencontro com o conceito de rede de Sibilia (2012), a educação deve estar pautada no conceito de redes, ligações, conexões, da escola com o mundo. A autora traz que, a escola antiga aprisionava com grandes punições, muros altos, portões de ferro e cadeados; hoje, a restrição de aparelhos eletrônicos também pode ser visto como uma espécie de prisão, a partir do momento que se rompe a conexão dos alunos com o que está acontecendo no mundo lá fora. (SIBILIA, 2012)

Apesar do avanço veloz das redes de vigilância eletrônica que se infiltram pelos muros das escolas atuais, fazendo circular imagens e informações em tempo real, ainda é costume proibir os alunos de entrar em edifícios com suas próprias câmeras e demais dispositivos característicos da sociedade de controle, procura-se evitar isso mediante uma balbuciente promulgação de leis, decretos e normas, ou se dosa seu uso em cada caso por meio de negociações internas mais ou menos enfáticas; ou ainda, o que é cada vez mais habitual em virtude do conflito crescente: finaliza-se esse uso pedagogicamente por meio de programas oficiais de informatização das aulas (SIBILIA, 2012, p. 173).

Não que a informatização e liberação total de equipamentos tecnológicos possam resolver o problema da educação e alguns fatores como o desinteresse dos alunos. Mas é preciso repensar a possibilidade dos equipamentos tecnológicos como instrumentos de ensino e aprendizagem, visto que na própria oficina que realizei os alunos me questionaram se poderiam utilizar o celular para pesquisar sobre a atividade que propus. Com a autorização da professora Frida respondi que sim, se fosse para auxiliar na atividade não veria problema nenhum.

Parafraseando Nakashato (2012), a educação escolar se mostra demasiado sistemática, estruturada, planejada, paramentada, regulamentada, regida

por regulamentos internos, fundamentada em leis municipais, estaduais e federais. E quando já existe uma regra, quando tudo que tem na escola já virou uma atitude mecânica, penso que a experiência fica longe. Penso que refletir sobre uma tal desescolarização da escola nos faz pensar e da abertura para uma educação escolar que se aproxima da experiência.

Segundo Saviani (2013) e Libâneo (2013), o sistema escolar organiza o saber de forma sistematizada, pelo qual o sujeito vai construindo o conhecimento de forma dosada no decorrer dos anos letivos. Este saber dosado se inicia na educação infantil e se estende até o ensino médio. Deve-se, contudo, levar em consideração que nem todos os alunos possuem o mesmo ritmo de aprendizagem, cada qual tem as suas formas de aprender, sendo que a escola deve respeitar a individualidade de cada aluno para que todos alcancem o progresso. Mas por falar em experiência que caminha na contramão do que trazem os autores sobre o sistema escolar sistematizado e dosado. E como tornar um saber escolarizado em experiência?

Reaproximo-me das palavras de Jorge Larrosa (2015), que faz reflexões sobre a educação a partir dos termos “desescolarizar”, “desdisciplinar”, “desproferizar”, “desalunizar” etc. Quando o autor traz o conceito de “desescolarização”, ele dá abertura para uma reflexão sobre as condições da escola na atualidade, condicionada como está a uma linguagem pedagógica. Desescolarizar é repensar algumas amarras do sistema escolar que vêm na contramão da experiência e limitam o aluno a um consumo passivo do conhecimento.

Para Rancière (2015), a figura do mestre ignorante vem na contramão da figura do professor como detentor do conhecimento, o mestre deve considerar a capacidade dos seus alunos em aprenderem sozinhos e alcançar a emancipação. Portanto, neste tempo em que estive na escola, pude refletir que é necessário dissolver-se do pensamento da figura do professor como proprietário do conhecimento, mas que todos aprendem, tanto professor quanto alunos.

Nas palavras de Freire (2014), ensinar não é transmitir conhecimento, mas permitir que os alunos sejam os sujeitos responsáveis pela produção do conhecimento. À medida que o conhecimento vai sendo construído, os alunos vão conquistando uma autonomia.

A relação entre professor e alunos é fundamental para o processo de ensino/aprendizagem que se consolida no diálogo e não na autoridade do professor. Além disso, o ato de ensinar e aprender vai se consolidando a cada dia, o professor

sendo alguém com a sabedoria para refletir sobre a postura dos seus alunos. Se estes não estiverem atendendo às expectativas do professor, deve-se refletir sobre que condições e que meios os alunos estão tendo para participar das atividades com interesse, com participação, com curiosidade. O primeiro passo, talvez o mais importante, é o professor cativar os alunos e instigá-los a querer conhecer e aprender.

Sendo assim, a partir de alguns elementos elencados em relação ao encontro na escola busco continuar as análises sobre o que foi realizado em sala de aula. A EXPERIÊNCIA II teve como foco a produção de uma imagem por meio da técnica da gravura, em que foi utilizada uma matriz de isopor para realizar tal técnica. No primeiro momento, fui conversando com os alunos sobre essa linguagem artística e suas características; posteriormente, os alunos conheceram alguns dos exemplares meus de matriz e xilogravuras. Ressaltei que alguns elementos da minha cultura e minha identidade se apresentam expressos nas minhas obras de arte.

Então o desafio foi lançado: primeiramente os alunos deveriam realizar um esboço em desenho de algum elemento que tivesse relação com a sua vida. Levei revistas para que, dependendo da necessidade, pudessem pesquisar imagens de referência e inspiração, e também aceitei, como foi solicitado por eles, a possibilidade de pesquisar imagens da internet com o recurso dos seus celulares.

A princípio os estudantes ficaram um pouco apreensivos com a atividade, mas em seguida foram formando grupos e se envolvendo em realizar a prática com dedicação. Mas, como já foi afirmado, a aula de Artes deve despertar o interesse dos alunos sobre o conteúdo que será trabalhado. Insisto novamente nesse mesmo assunto, pois a escola precisa constantemente se reinventar para proporcionar experiência aos seus alunos, para que estes também se sintam motivados em aprender.

No momento da realização da primeira etapa, que consistia em realizar um desenho em folha A4 para servir de esboço para a produção da matriz de isogravura posteriormente, percebi que os alunos estavam um pouco apreensivos sobre o que e como desenhar; talvez tivessem a expectativa de um desenho realista¹². Mas aos poucos fui me aproximando e mostrando que não era meu objetivo ver desenhos realistas, mas sim proporcionar um momento para que eles pudessem se expressar de forma prazerosa, sem a preocupação das regras fixas.

¹² Desenho realista é aquele que segue os padrões acadêmicos de retratar a realidade como se vê (LEITE, 1998).

Para Martins, Picosque e Guerra (2009) afirmam que todo processo criativo está cercado de aprendizagem, e este envolvimento com o fazer artístico se relaciona com a formação do sujeito.

A criação artística envolve aprendizagem. Todo fazedor de arte se forma trabalhando em processos de criação, com as informações, deformações e formações que os atos de criação propõem durante a procura incansável de uma poética pessoal de tal forma que, enquanto a obra se faz, se inventa o seu próprio modo de fazer. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2009, p.192)

Aproximando os dizeres das autoras com a EXPERIÊNCIA II, foi possibilitado que os alunos buscassem formas expressivas próprias e que a produção artística estreitasse relações com a vida dos alunos e não somente apenas um simples fazer.

Apresento os registros fotográficos de alguns momentos da oficina, com o objetivo de situar o leitor junto a escrita dos caminhos trilhas naquele dia. Visto que, as imagens na perspectiva da cultura visual em Martins e Tourinho (2011) são carregadas de significados e expressividade.

Figura 1: Realização de esboço em desenho



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Figura 2: Realização de esboço em desenho



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Outra etapa do encontro foi a de transferir para o isopor o desenho que realizaram no papel. Furneci papel carbono, caso algum aluno tivesse dificuldade de passar o desenho para o isopor, mas a maioria não utilizou este recurso, resolveu fazer de forma livre. Ressaltando que o desenho feito primeiramente no papel foi para que eles sistematizassem as ideias evitando o desperdício de bandejas de isopor que foram utilizadas como a matriz de impressão.

Figura 3: Impressão das gravuras



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Figura 4: Impressão das gravuras



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Na hora de realizar a impressão da matriz na folha de papel A3 os alunos ficaram entusiasmados para ver como ficariam as imagens impressas no papel. Eu e a professora Frida orientamos individualmente para que cada um passasse a tinta na matriz com um rolinho de espuma e realizasse o processo de impressão no papel. Muitos relataram a diferença entre o esboço e a imagem impressa, ressaltando que a isogravura não ficou da maneira esperada e assim por diante. Nesse sentido, corroboro com Barbosa (1998, p. 24):

Nas artes, o fazer chega ao fim quando o resultado é considerado bom e a este julgamento se chega não por juízo intelectual. Embora a percepção direta não seja preponderante na experiência de pensamento, é-lhe conatural, porque a qualidade estética de qualquer experiência (inclusive a de pensamento) de qualquer natureza depende mais da percepção direta que do juízo intelectual, uma vez que se revela por aquela sensação de contemplação de que se explorou ao máximo todas as possibilidades, como no caso do médico que fez uma belíssima operação embora o doente tenha morrido.

Conforme as palavras da autora, cada sujeito julga um bom resultado a partir de seu ponto de vista. O que para alguns pode ser bom, para outros poderia ter sido de outra forma ou melhor. Em arte não existe uma única forma correta, nem um único caminho para se chegar ao lugar esperado, são inúmeras as formas corretas e inúmeros os caminhos. Daí vejo outra vez a importância do diálogo.

Presenciei alguns estudantes afirmando que o encontro foi prazeroso, divertido, legal, interessante, que fugiu das aulas normais. Portanto, ressalto a importância para que as aulas sejam marcantes para os alunos, que saiam da mera

repetição e proporcionem experiências prazerosas, como afirma Duarte Jr. (2012, p. 60):

A experiência que a arte nos proporciona é, sem dúvida, prazerosa. E tal prazer provém da vivência harmoniosa descoberta entre as formas dinâmicas de nossos sentidos e as formas do objeto estético. Na experiência estética os meus sentimentos descobrem-se nas formas que lhes são dadas, como eu me descubro no espelho. Meus sentimentos vestem-se com as roupagens harmônicas das formas estéticas. Através dos sentimentos identificamo-nos com o objeto estético, e com ele nos tornamos um.

O autor afirma que a arte desperta a experiência prazerosa na medida em que provoca sentimentos nas pessoas, que provém de uma vivência prazerosa com a arte por meio dos elementos do artefato artístico. Nesse sentido, faz-se necessário uma aproximação do sujeito com a arte, trazendo elementos do seu cotidiano para o contexto artístico. Segundo Martins, Picosque e Guerra (2009, p. 120):

Muitas vezes o aprendiz ainda não viveu encontros felizes com a arte, talvez tenha dificuldades em explorar e comunicar ideias de pensamentos/sentimentos e pode ter aprendido apenas a seguir a lição de outros. Silenciado de seu próprio pensar/sentir, repetidor do pensamento de outro, esse aprendiz terá de ser envolvido na rede da linguagem da arte por outros caminhos. É preciso percepção para uma compreensão de mundo mais rica e significativa.

Nesse sentido, o professor tem um papel importante na experiência dos seus alunos, parafraseando com Martins, Picosque (2012) que trazem a figura do mediador nos espaços culturais e também escolares, onde o mediador faz a mediação entre o arte e os sujeitos, portanto, na escola o professor é o mediador. A experiência é particular e se constrói na troca entre professor e alunos.

Um ponto muito importante é a ampliação constante do repertório estético dos professores de Artes, não necessariamente que precisem produzir arte, mas que estejam inseridos neste universo. Acredita-se que quanto mais bagagem cultural o professor adquire, mais possibilidades de trocas terá para seus alunos.

O professor de arte deve aprofundar seu conhecimento estético e artístico e desenvolver uma prática pedagógica que aproxime o estudante do conhecimento cultural das diversas tendências historicamente construídas pelo homem. A escola brasileira pode atuar para democratização do acesso à arte proporcionando relações das diferentes linguagens artísticas (AMORIM, 2010, p. 114).

De acordo com a autora, o ensino de arte não deve estar desconectado com as diversificadas manifestações artísticas historicamente produzidas pelo homem

e um possível relação com o tempo presente. Isto é, a relação de cada aluno com determinada obra.

Figura 5: Alunos e suas produções artísticas



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Figura 6: Produções artísticas dos alunos



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Figura 7: Produções artísticas dos alunos



Fonte: Arquivo do pesquisador.

A partir das produções dos alunos, relembro a observação de Albano (2010) quando afirma que, ao compreender a natureza do trabalho do artista, pode-se pensar no trabalho de arte na educação, tendo clareza que não é o papel da escola

formar artistas e que os alunos não produzem arte, mas utilizam desta linguagem como forma de expressão.

O papel do professor de Artes é muito importante na formação cultural dos estudantes. Parafraseio Albano (2010) quando ela afirma que é necessário que o professor esteja aberto para ampliar o seu repertório artístico-cultural, e que a partir deste rico repertório o professor possa estimular os seus alunos a procurar conhecer cada vez mais sobre arte, construindo um conhecimento mais profundo e significativo de si e do meio em que vivem.

5.2 EXPERIÊNCIA III: ENCONTRO NO ATELIÊ

O objetivo de levar os alunos até o ateliê não foi o de celebrar o meu espaço de trabalho, mas sim o de proporcionar experiências para que eu possa posteriormente refletir em relação à experiência em arte nos espaços não formais de educação. Portanto, assumi uma postura ética para não superestimar um espaço em que atuo de forma direta.

Novamente, para que este encontro acontecesse, a escola passou por uma reestruturação, sendo que os alunos saíram de lá às 7h30 e retornaram às 11h30. Os horários da professora Frida foram reajustados com outros professores para que ela estivesse presente durante toda a manhã nas atividades do ateliê e nenhum aluno da escola ficasse sem aula.

O dia 22 de agosto de 2018 amanheceu chuvoso. Depois de pensarmos diversas vezes sobre a possibilidade de desmarcar a saída de campo, eu e a professora Frida decidimos manter o encontro marcado. A chuva poderia dificultar o acesso até o meu ateliê, localizado em um ambiente rural, e os estudantes não desfrutariam do ambiente externo do ateliê, mas mesmo com a chuva o encontro aconteceu normalmente.

Por volta das 8 horas da manhã chuvosa recebi os alunos no Ateliê de Leandro Jung (Orleans/SC) para a realização da EXPERIÊNCIA III. Primeiramente os alunos foram recebidos por mim e William Marcos Machado na Estufa Nilson Jung (espaço anexo ao Ateliê de Leandro Jung).

Figura 8: Recepção dos alunos



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Percebi que os alunos estavam felizes em vir realizar esta atividade em meu ateliê. Neste primeiro momento de apresentação, na Estufa Nilson Jung, eles respondiam por meio de olhares o seu entusiasmo em querer conhecer os lugares e realizar as atividades do encontro. Após este primeiro momento embarcamos no micro-ônibus que nos levou da estufa até o ateliê e galeria.

Chegando ao ateliê os alunos foram divididos em dois grupos, uma turma ficou comigo no ateliê e outra foi encaminhada à galeria com William Marcos Machado. Depois trocamos, o grupo que estava no ateliê veio para a galeria e vice-versa, para que os estudantes pudessem ter uma boa mediação entre os espaços. Eles ficaram livres para fazer suas colocações e questionamentos, pude observar que no primeiro momento transitaram pelos espaços fazendo registros fotográficos com auxílio dos celulares - parecia que tinham uma atividade a cumprir e as fotografias eram necessárias. Mas aos poucos foram se aproximando de mim e de William Marcos Machado para fazer os comentários e perguntas sobre as obras.

Retornando à Estufa Nilson Jung fizemos uma pausa para o lanche. Em seguida os alunos foram instruídos à realização da oficina de cerâmica. A princípio seria realizada uma oficina com outra técnica de gravura, mas no decorrer do caminho trocamos pela argila. O motivo da troca foi o de que em conversa com a professora Frida sobre o meu trabalho artístico, abordamos a importância da cultura local em minhas obras, sendo que é no meu próprio entorno que recolho a matéria-prima para minha arte.

A argila disponível nas proximidades do ateliê foi preparada para a realização de uma oficina de cerâmica. Foi proposta a ideia para os alunos modelarem

passarinhos de argila, mas cada sujeito estava livre para construir o que desejasse. Sendo assim, os alunos não são artistas e não é o foco do ateliê tornar os alunos que por aqui passam em artistas, mas que uma experiência aconteça em todos os visitantes.

O primeiro contato com a argila foi de muita estranheza, em um dia frio além de chuvoso. No primeiro momento os alunos ficaram um pouco intimidados com a argila, mas fui me aproximando e orientando para eles deixassem a imaginação fluir sem se preocupar com a forma. Como podemos ver na imagem a seguir, depois do primeiro momento de insegurança, os estudantes buscaram com muita dedicação realizar a atividade proposta pela oficina e pedir auxílio quando necessário, eles foram se familiarizando com o material e deixando se envolver pela criatividade.

Figura 9: Oficina de cerâmica



Fonte: Arquivo do pesquisador.

A oficina de argila foi muito importante para a realização deste trabalho no ateliê, pelo fato de ser uma novidade para os alunos. Nas palavras de Arslan e Iavelberg (2013, p. 48), “[...] é importante instigar a participação criadora e inventiva, a resolução de problemas e a descoberta”. Portanto, aproximo os dizeres das autoras do universo do ateliê, que é um espaço de constantes descobertas, de pesquisas, de investigação. O artista é um ser curioso que busca sempre novos elementos para compor sua obra.

Alguns tiveram dificuldades em modelar os passarinhos de argila, dificuldades que foram encaradas como desafios. Em um momento de descontração durante a oficina, William Marcos Machado desafiava os estudantes a modelarem um pavão, uma pomba, uma arara etc. Ressalto aqui que cada aluno tem as suas

particularidades, mesmo não tendo habilidades de modelagem, é preciso dar-lhes possibilidades para que eles também façam as suas atividades.

Portanto, vendo a dificuldade de alguns alunos com o tema pássaros possibilitei para que eles pudessem produzir outros elementos. Assim foram surgindo outros elementos como Mikey, cupcake, mamadeira, chapéu de bruxa, punhal, cajuzinho, entre outros. Lembrando que se deve respeitar a individualidade dos alunos no processo de criação, cada sujeito tem suas vivências e experiências que interferem na sua identidade. Não valorizando apenas o produto finalizado mas todo processo até chegar a produção artística.

Para Martins, Picosque e Guerra (2009, p.73) apontam que “[...] o resultado de qualquer produção artística que você faça terá, inevitavelmente, a sua marca, a de sua história, da sua ótica, fruto do ser único que é você”. As autoras colocam a produção artística como uma forma de expressão da identidade do artista, neste caso, os alunos no contato com o processo artístico são instigados para uma expressão artística única.

Depois de algum tempo de trabalho e manuseio com argila as peças forma ganhando forma e finalizadas. As peças produzidas serão queimadas no forno cerâmico que está sendo construído em meu ateliê. E à medida que as peças ficarem prontas na queima eu encaminharei aos alunos.

Figura 10: Produções de argila



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Concluída esta etapa com sucesso, os alunos foram convidados a conhecer a Casa Branca de Antônio Euclides De Lorenzi Cancelier¹³, que consiste em

¹³ Proprietário do imóvel conhecido como Casa Branca e parceiro do Ateliê de Leandro Jung.

mais um espaço cultural ligado ao Ateliê de Leandro Jung que reconta e mantém viva a memória dos meus antepassados.

Nesse momento foi entregue a eles o envelope contendo uma folha de papel almaço para que escrevessem sobre a experiência que tiveram no ateliê e uma folha de papel Canson A4 para produzirem um desenho sobre o encontro para ser entregue no próximo encontro na escola.

Parafraseando Silva (2006), não se trata de o professor sair da escola para dar sua aula nos espaços não formais de educação. O professor deve entrar em consonância com a proposta educativa dos espaços culturais para que a saída de campo não fique desconectada com a aprendizagem escolar, mas relacionada com o conteúdo que foi, irá ou estará sendo trabalhando em sala de aula. No mais, uma saída de campo pode ser muito bem explorada, e quando bem aproveitada renderá bons frutos.

O Ateliê de Leandro Jung está localizado em um ambiente rural, portanto, mesmo a visita tendo um foco em arte os alunos acabaram se envolvendo em conversas com os meus pais e tio sobre a vida no campo, questionando sobre as ferramentas de trabalho dispostas na estufa, jogando milho às galinhas e gansos, caminhando pelos gramados, observando as flores. Neste trânsito da Estufa Nilson Jung até o Ateliê, as galinhas, as vacas, as flores foram motivos de muitas fotografias e comentários dos alunos, por mais que para mim sejam objetos do cotidiano, para os visitantes de regiões urbanas são novidade. Assim como a arte se encontra na cidade, também se encontra no ambiente rural.

De acordo com Gohn (2015), cada instituição não formal tem um perfil e sistematiza sua forma de trabalho a partir dos objetivos a serem alcançados. O ateliê de Leandro Jung, diferente de outros, por escolha minha, talvez pela atuação como professor de Artes, não foca somente na produção de arte, mas em atividades educativas, acreditando na potencialidade educativa de outros lugares em que a arte se encontra. Abro as portas do meu ateliê para receber visita de alunos das escolas públicas e particulares da região que vêm à procura por conhecer minhas obras e meu ateliê e realizar oficinas de arte com argila e porongos.

E por falar em experiência? A EXPERIÊNCIA III foi um momento da educação dos sujeitos, se alunos viessem outras vezes ao Ateliê de Leandro Jung, quais as experiências teriam? Por mais que já havíamos tido contato com uma obra de arte a experiência nunca será a mesma. Isto é fato: a experiência aconteceu.

O ateliê não é uma sala de aula, mas existe um espaço adequado com os materiais necessários para a realização das oficinas com os alunos. Neste sentido não é o espaço educativo ou a forma de educação que determina a experiência estética e sim a arte. Bem como, que a educação não se prenda as suas nomenclaturas, formal e/ou não formal, que saia da caixinha e eduque em nome da experiência.

Acredito que a minha experiência de professor de Artes da educação básica contribui para as ações educativas do ateliê. Mesmo sendo uma espaço desescolarizado, as minhas vivências na escola me auxiliam e dão suporte na perspectiva de um professor/artista no ateliê.

5.3 IMAGENS E ESCRITOS: RELATOS DAS EXPERIÊNCIAS

Nesta seção compartilho as cartas e os desenhos produzidos pelos alunos e a professora Frida sobre a EXPERIÊNCIA II (encontro na escola) e a EXPERIÊNCIA III (encontro no ateliê). Conforme Martins e Tourinho (2017) debatem, a pesquisa narrativa busca acessar experiências objetivas e subjetivas dos sujeitos através de diferentes modos de registros como desenhos, pinturas, escritos, relatos, fotografias, filmagens, tendo como objetivo maior o protagonismo do sujeito em relação a sua história. Assim como a professora de Artes que se apresentou com um pseudônimo de Frida, cada aluno foi orientado a criar um pseudônimo. A maioria dos alunos se apresentaram com nomes de artistas.

Com o objetivo de dar mais voz aos sujeitos pesquisados, solicitei então que os alunos e a professora realizassem um desenho sobre o encontro e escrevessem um relato em forma de carta, acreditando que os desenhos podem revelar algo que não fora observado por mim no momento da oficina, ou que algum aluno que se sentisse intimidado em falar poderia se expressar com o desenho e a escrita.

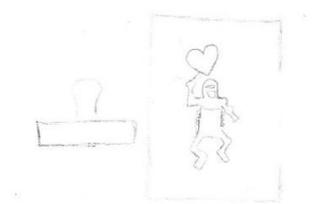
A proposta do desenho e da escrita vem ao encontro do que diz Joly (1996, p. 115): “[...] ao mesmo tempo em que se reconhece a especificidade de cada linguagem – a da imagem e a das palavras – Godard mostra que se completam, que uma precisa da outra para funcionar, para serem eficazes”. Nas palavras do autor, vê-se a possibilidade de observar as linguagens do desenho e a das palavras juntas, pois uma completa a outra.

Em relação à expressividade do desenho, Derdyk (2015) afirma que esta expressão artística é uma grande forma de comunicação e de expressão em que os signos, os códigos e as imagens são construídos a partir das variadas técnicas e suportes. Segundo Derdyk (2015, p. 32): “O desenho como linguagem para a arte, para a ciência e para a técnica é um instrumento de conhecimento, com grande capacidade de abrangência como meio de comunicação e de expressão”. Sendo assim, busquei explorar o recurso do desenho como mais uma forma de expressão dos alunos.

A professora Frida, que não realizou o desenho sobre este encontro na escola, afirmou que *“o espaço de sala de aula limita muito os alunos e as atividades a serem feitas, um outro espaço para fazer as atividades de artes, mesmo não sendo o adequado, dá a possibilidade de realizarmos outras atividades, fugindo do convencional”*. Pode-se perceber na escrita da professora a necessidade de um espaço diferenciado para uma aula de Artes de qualidade.

Já a aluna Lance McClain escreveu: *“Eu estava desanimada no começo da aula quando explicaram o que faríamos, a partir do momento em que partimos para a prática, eu me animei e gostei muito de fazer a atividade”*. E sobre a realização do esboço, continuou: *“A parte mais complicada para mim foi desenhar a imagem que eu escolhi, mas a parte de carimbar no papel gostei bastante”*.

Figura 11: Desenho da aluna McClain

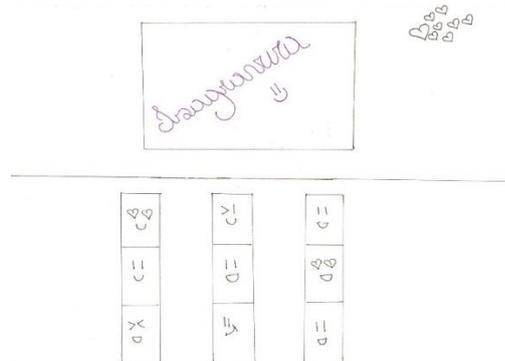


Fonte: Arquivo do pesquisador.

Sobre o início das atividades, a aluna Meriwith Grey comenta: *“Eu gostei bastante, no começo eu não estava com muita vontade e animação, depois que eu fui entendendo fui gostando. Achei algumas partes da atividade legais, outras não tanto,*

mas no conjunto foi algo de muita aprendizagem. O professor ajudou quando precisei, explicou bem e foi bem atencioso”. A aluna destacou em seu desenho a estrutura física de uma sala de aula e um retângulo maior representando o quadro da sala de aula onde está escrita a técnica utilizada naquele encontro.

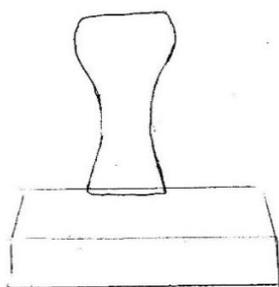
Figura 12: Desenho da aluna Meriwith Grey



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Já a aluna Ururaka Ochaco afirmou: “... queria dizer que eu estava muito desanimada. Porém, depois a animação voltou. Achei a aula de hoje bem interessante. Porque para falar a verdade, eu nunca havia ouvido falar em isogravura, que me interessou muito. Achei divertido e legal. A parte mais complicada foi passar o desenho para o isopor e de ficar refazendo o desenho de esboço”. A aluna desenhou um carimbo representando a linguagem na gravura.

Figura 13: Desenho da aluna Ururaka Ochaco



Fonte: Arquivo do pesquisador.

A aluna Van Gogh ressaltou: “Achei interessante, porque o desenho ficou meio que livre, não foi uma coisa forçada. Foi divertido, apesar de eu sempre gostar da aula de arte, essa aula foi muito boa. Confesso que o começo não estava com muita vontade de fazer. Errei, mais o Leandro veio e me explicou novamente. Gostei

demais mesmo, foi divertido, legal. Quando o professor Leandro chegou achei que iria ser chato, mas me enganei, foi ótimo". A aluna desenhou o Mickey, que é um personagem que ela gosta e expressa o divertido em sua escrita.

Figura 14: Desenho da aluna Van Gogh



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Em relação à linguagem artística realizada, a aluna *Pablo Picasso* afirmou: *"Achei a aula de hoje muito boa e produtiva. Desde as falas do professor Leandro até a atividade que realizamos. Aprendi uma nova técnica de arte que não conhecia antes, e gostei bastante de realizá-la"*.

Figura 15: Desenho da aluna Pablo Picasso



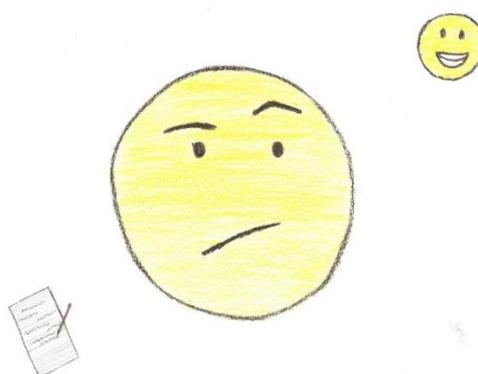
Fonte: Arquivo do pesquisador.

A aluna Wanessa Camargo expressou: *"Gostei muito da aula do professor Leandro Jung, aprendi coisas novas. A isogravura foi a arte que eu fiquei surpreendida. O meu trabalho não ficou muito bom pelo fato dos traços do meu desenho não ficarem muito expressos no isopor como deveriam. Fiz um esboço de*

um cavalo e um pentagrama de uma série que eu gosto. Esse pentagrama é uma estrela de seis pontas dentro de um sol. Quando eu fui passar este desenho para a matriz de isopor alguns traços desapareceram. Ficou estranho, acho que só eu vou conseguir decifrar. O nome da minha isogravura é Sun's Horse, que significa Cavalo do sol”.

No desenho de Wanessa Camargo, expresso na Figura 16, aparecem três elementos, uma folha com caneta, uma carinha com expressão de tensão e outra feliz. A aluna diz que em desenhar a folha e a caneta representam aquilo que ela estava querendo falar. O desenho da carinha tensa para representar sua preocupação com a sua produção artística e os momentos da aula em que teve dificuldades. O outro desenho expresso por uma carinha feliz expressa a sua felicidade com o que foi proposto no encontro.

Figura 16: Desenho da aluna Wanessa Camargo



Fonte: Arquivo do pesquisador.

A aluna Marilyn Monroe destacou: *“Em minha opinião, eu achei a aula experimental bem interessante e produtiva. Eu achei o Leandro bem calmo e legal. Apesar de ter chegado um pouco atrasada deu tempo de fazer a isogravura, fiquei chateada, pois na hora de fazer o desenho no isopor não deu muito certo, não acabou ficando certo, achei bem complicado, tirando isso, achei a proposta bem legal. A parte que eu mais gostei foi a hora de carimbar”.* A aluna buscou representar em seu desenho a atividade que foi feita no encontro, expressando-se pelo desenho de um rolo de tinta passando pela matriz para posteriormente ser impressa no papel.

Figura 17: Desenho da aluna Marilyn Monroe



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Já a estudante Anny afirmou que achou a aula também muito interessante. *“Só não gostei da parte em que eu fui passar para o isopor por que a imagem ficou borrada”*. Podemos perceber a habilidade no desenho da aluna, em que buscou me representar de uma forma bem realista.

Figura 18: Desenho da aluna Anny

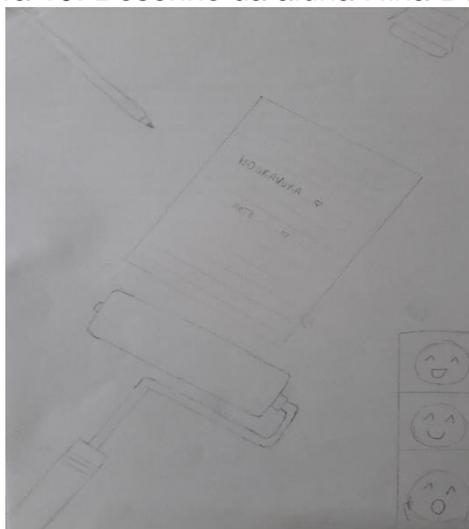


Fonte: Arquivo do pesquisador.

Em relação ao encontro, a aluna Nina Dobreu trouxe o seguinte: *“, aprendi coisas muito maneiras e vi uma arte que nunca havia visto antes, o melhor ainda foi que tive a oportunidade de fazer uma produção artística. Tirando a parte de escolher o que desenhar que foi difícil, pois sou indecisa, mas depois que iniciei fui gostando e me envolvendo em fazer a atividade”*.

A aluna apresentou em seu desenho elementos da aula como o lápis para desenhar e a borracha, ao centro uma imagem retangular representando uma folha de papel com as palavras isogravura e arte. Embaixo da folha está desenhado um rolo que é um elemento muito utilizado nas técnicas de gravura para passar a tinta na matriz. No lado direito aparece um desenho de três carinhas, uma gritando, talvez por revelar os momentos desconfortáveis da atividade, e as duas carinhas felizes representando bons momentos do encontro.

Figura 19: Desenho da aluna Nina Dobreu

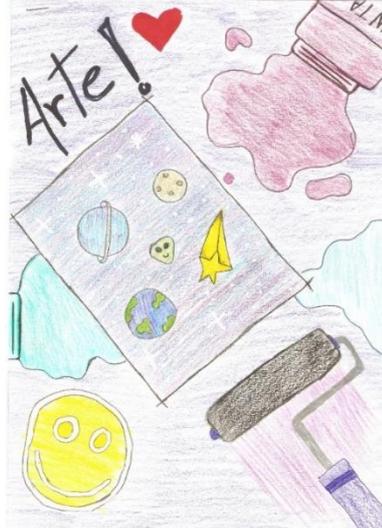


Fonte: Arquivo do pesquisador.

A estudante Nina Dobreve disse ainda: *“Sobre hoje achei a aula legal e interessante. Achei o Leandro uma pessoa legal e calma, também gostei da atividade que ele fez com a gente. Gosto muito das aulas de Artes, principalmente quando é para conhecer algo novo. Sobre o que produzi hoje não deu muito certo, não ficou como esperava, mas enfim, o importante foi que eu conheci mais um pouco sobre arte e espero conhecer muito mais”*.

A aluna foi bem criativa e expressiva no desenho. Pode-se perceber alguns elementos que foram utilizados na oficina, como o rolinho, tintas, folhas de papel. No centro ela colocou em uma forma retangular a representação de uma folha de papel, com desenhos de alguns planetas e estrelas, dando a ideia da grandiosidade do universo artístico. Na parte superior da folha do lado da palavra arte está desenhado um coração que revela a paixão da aluna pelas aulas de Artes. Na parte inferior esquerda desenhou uma carinha feliz que expressa toda sua felicidade com o encontro.

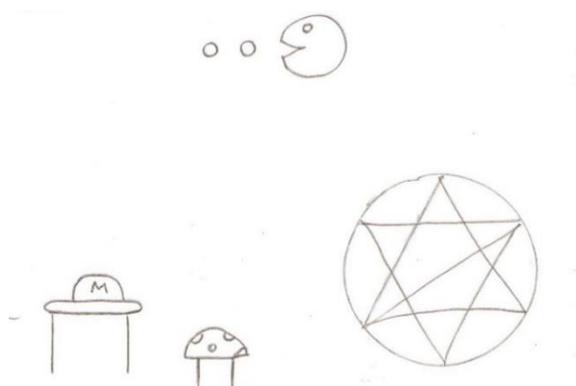
Figura 20: Desenho da aluna Nina Dobreve



Fonte: Arquivo do pesquisador.

A aluna Jujuba disse que achou a aula muito divertida. *“É legal fugir das aulas normais e fazer coisas diferentes e acima de tudo aprender sobre arte. O professor Leandro foi muito amigável e nos ajudou muito, além de explicar tudo nos mínimos detalhes. Foi uma ótima oportunidade de participar deste trabalho de pesquisa do Leandro, eu realmente gostei muito da experiência”*. Estes foram os dizeres da aluna Jujuba, que a levou a produzir esta imagem.

Figura 21: Desenho da aluna Jujuba



Fonte: Arquivo do pesquisador.

A aluna expressa em seu desenho elementos representados na produção de isogravura, como a estrela de seis pontas, uma carinha como se estivesse falando e um cogumelo. Já o aluno Monet em poucas palavras escreveu: *“Gostei da atividade e do encontro, bem diferente das aulas de Artes normais”*. Ela se expressou

novamente na folha do desenho com as palavras “Família Br 108” e na parte inferior direita desenhou um fragmento de uma motocicleta, que revela o gosto do aluno pelos automóveis e pela admiração da profissão dos caminhoneiros.

Figura 22: Desenho do aluno Monet

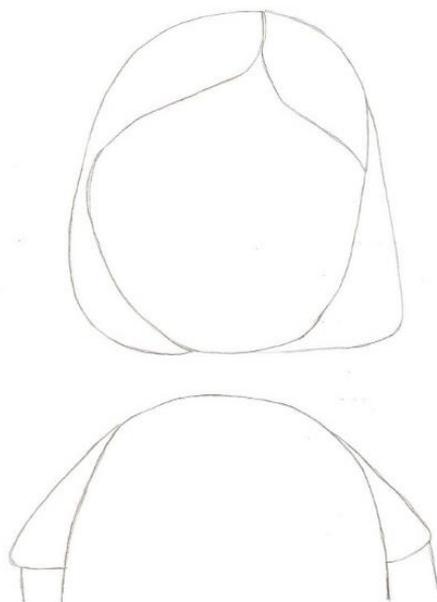


Fonte: Arquivo do pesquisador.

A aluna Mozart disse: *“Desenhei uma boneca vazia sem olhos, boca e até mesmo sem nariz. A fiz simples, com os traços pesados para mostrar que sou só uma casca. Apesar dos meus recém quinze anos ainda não sei quem sou nem imagino o que serei. Por isso, fiz a boneca, uma mera esperança feita de plástico. A oficina foi incrível, e eu aproveitei o máximo do que foi dado. O professor Leandro é um artista muito talentoso, já que a cada palavra dita era possível sentir o amor, e não há arte mais bonita do que a feita pelo coração”*.

Ao desenvolver esta atividade Mozart se apropriou novamente do desenho que fora realizado como esboço da matriz de isopor. Um desenho simples, mas bem elaborado e cheio de significado, um autorretrato em que a aluna se identifica como uma pessoa vazia diante das descobertas e das escolhas que serão feitas por ela.

Figura 23: Desenho da aluna Mozart



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Dentre os elementos que podemos destacar nas escritas dos alunos é que o encontro foi produtivo, divertido, trouxe novidades, saiu das aulas normais, gerou aprendizagem. Por mais que alguns tenham afirmado a dificuldade em realizar tal técnica, todos conseguiram se encontrar no processo criativo e desenvolver a atividade.

Início o relato da experiência dos alunos sobre a EXPERIÊNCIA III dialogando com o que diz a professora Frida: *“O professor Leandro monitorou durante três períodos os alunos do nono ano da Escola Barão do Rio Branco, nas aulas de arte. Com domínio do conteúdo e das técnicas aplicadas o professor conquistou os alunos que se envolveram nas atividades entusiasmados com o que foi produzido”*.

A professora Frida relatou que me representou em seu desenho na janela do ateliê enquanto esperava os alunos chegarem. Em observação ao desenho da professora Frida, afirmo que foi de muita importância receber os alunos em meu ateliê em uma atividade que me forneceu dados para discutir em relação ao conceito de experiência no espaço não formal de educação em questão. O desenho da professora Frida revela uma pessoa pensativa na janela que faz questionamentos sobre um ensino de arte de qualidade. Pelo qual uma ponte entre os espaços não formais e formais poderá apontar caminhos para se repensar a educação.

Figura 24 – Desenho da professora Frida



Fonte: Arquivo do pesquisador.

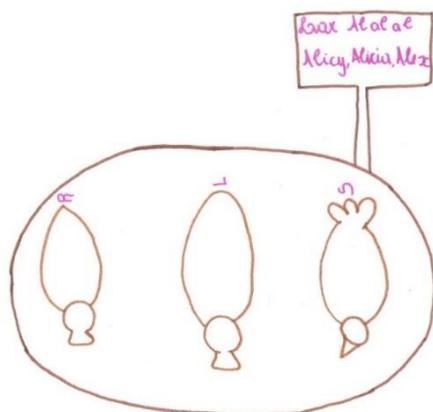
A professora Frida ressaltou: *“A mudança de ambiente escolar para o ateliê do Leandro proporcionou um passeio agradável e único para todos os alunos. É importante essa interação escola/ateliê, porém acredito que cada um deva permanecer da forma que está. Aprendemos muito visitando espaços artísticos, mas se estes se transformam em espaço de aprendizagem diária, perde o encanto que causa nos alunos em suas visitas. Assim, como acredito que o artista precisa de um espaço e tempo privado para suas criações, e transformando este espaço em “escola” restringe a sua criatividade. Podemos criar espaços não formais dentro da escola, porém se levamos os alunos para um espaço não formal (ateliê), o transformaremos em um espaço formal. Precisamos dos dois espaços do jeito que está, assim os alunos podem e devem ter contato com os dois”*.

Respeito os dizeres da professora Frida, mas acredito que os espaços de educação precisam se reinventar a todo momento para não caírem no comodismo e não ficarem com estão. Não é objetivo nenhum transformar o ateliê em uma escola, nem a escola em um ateliê, mas fazer desses dois espaços lugares significativos para a aprendizagem em arte.

A aluna Meriwith Grey escreveu: *“Hoje eu me diverti bastante, novamente como começo achei que ia ser chato, mas me surpreendi. Adorei as artes do Leandro e conheci seu ateliê. Gostei mais ainda de fazer os passarinhos de argila. No começo não estava conseguindo fazer, mas depois com muita explicação consegui prosseguir.*

Eu fiz a Álicy, um ornitorrinco de argila, e junto com minhas amigas criamos um ninho e uma história para a Álicy. Adorei ter participado dessa aprendizagem, adorei as aulas do professor Leandro, realmente foi muito gratificante participar da sua pesquisa de mestrado”.

Figura 25 – Desenho da aluna Meriwith Grey



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Conforme foi relatado pela aluna, o seu desenho veio de inspiração dos objetos modelados em argila com as suas duas amigas. Estavam tão entusiasmadas em realizar a atividade que deixaram a imaginação fluir, deram nomes às personagens, enquanto modelavam criaram diálogos entre os personagens. Posteriormente criaram um ninho para abrigar suas produções.

A aluna Pablo Picasso, que apenas me entregou a carta, relatou: *“O dia do passeio foi muito interessante e produtivo, adorei o lugar, era muito calmo e bem bonito. O ateliê muito bem organizado e com muitas coisas interessantes para se apreciar, principalmente as obras penduradas no teto feitas de porongos, achei incrível e muito bem feito por sinal. A atividade feita com a argila também gostei bastante, confesso que não sou acostumada a praticar esse tipo de técnica, mas foi legal, afinal, todo mundo se dedicou um pouquinho para realizar a atividade da melhor forma possível. A visita na Casa Branca eu sinceramente adorei, tive a sensação de estar ‘voltando no tempo’, tudo era maravilhoso e estava impecável e intacto, os móveis, os objetos antigos e as fotografias. Eu gostei muito do passeio e das atividades. Desejo voltar algum dia naquele lugar”.*

A partir da fala desta aluna me reaproximo de Leite (2005), ao trazer a importância do tempo na experiência, o tempo do deleite, da apreciação, do desligamento da rotina para conhecer o novo. O Ateliê de Leandro Jung tem uma

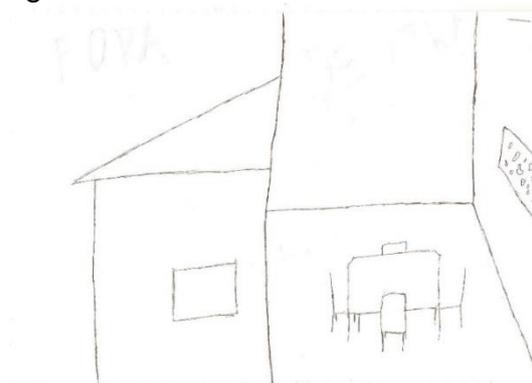
rotina de um ambiente rural e não urbano. Este distanciamento do urbano para o rural proporcionou aos alunos um clima favorável para a realização das atividades.

A aluna Wanessa Camargo, apesar de não ter entregado o desenho, em poucas palavras narrou as atividades do dia. *“No ateliê do professor Leandro Jung foi muito bom, pois ao chegar o professor apresentou o ateliê, fomos conhecer suas obras e logo fizemos o lanche. Fizemos um trabalho de argila com o tema pássaros. Eu fui desafiada a fazer um pavão. E fiz. Visitamos a histórica Casa Branca, muito linda e repleta de móveis antigos”*.

O aluno Monet, que entregou apenas a carta, disse: *“Eu achei bem interessante esse passeio, era um dia chuvoso, mas mesmo assim foi legal. Conhecemos uma casa histórica que eles chamavam de Casa Branca que abriga muitos objetos antigos. Realizamos a atividade de argila e fizemos um lanche bem bom com café e cavaquinhos”*.

Em poucas palavras o aluno John Lenon escreveu sobre seu desenho na carta: *“Conhecemos as obras do Leandro, modelamos na argila e fizemos um bom lanche”*. Como podemos ver no desenho abaixo realizado pelo aluno, o aluno mostrou a sua impressão dos dois espaços educativos, o ateliê representado de fora e a escola sendo representada por uma sala de aula com mesa, quadro e cadeiras.

Figura 26 – Desenho do aluno John Lenon



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Nas palavras da aluna Nina Dobreve: *“Sobre o dia no ateliê foi muito legal, gostei muito de conhecer este espaço. Adorei o lanche. Também gostei da oficina que o Leandro fez conosco. Sobre fazer um pássaro de argila e como alguns colegas não consegui fazer o passarinho e tentei fazer outras coisas que também não deram muito certo, e acabei fazendo uma mamadeira de última hora. Gostei das obras do Leandro feitas de porongos. Adorei as flores, enfim tiramos várias fotos. Passeamos por vários*

lugares para ver tudo o que tinha. Amei a Casa Branca que tem um jardim lindo na frente dela”.

Figura 27 – Desenho da aluna Nina Dobreve

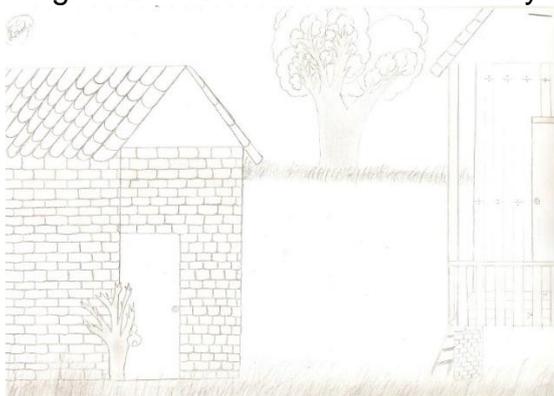


Fonte: Arquivo do pesquisador.

A estudante Nina Dobreve trouxe em seu desenho a representação da Casa Branca, que marcou também muitos alunos. No desenho podemos observar o micro-ônibus que nos locomoveu entre os espaços e a casa branca com seu jardim.

A aluna Anny afirmou: *“Gostei de ter conhecido suas obras produzidas com porongos. Foi legal ter visto tudo e muito bom comer cavaquinhos. Achei bem legal visitar a Casa Branca, caminhamos por tudo, sem saber se podia ir ou não. Bom! Gostei de tudo. Ah! Era para a gente ter feito passarinhos, mas acabamos por fazer outras coisas bem diferentes, mas foi permitido”.*

Figura 28 – Desenho da aluna Anny



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Para tanto, posso dizer que os alunos estavam felizes com esta visita e tiveram oportunidade de bons momentos de experiência estética, seja apreciação ou na produção artística. Apesar da chuva e do frio, conseguimos realizar todas as atividades com sucesso. Eu me despedi dos alunos na casa branca com a sensação

de dever cumprido e muito curioso já para receber os desenhos e as cartas sobre este encontro.

Conforme já citado, apareceu nos relatos dos alunos que o encontro foi divertido, aprenderam algo novo, foi dinâmico, eles tiveram várias ações pela manhã.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE AS EXPERIÊNCIAS

Neste capítulo me dedico a destacar as considerações finais acerca de todo o processo de pesquisa e escrita deste trabalho. Procuo destacar os pontos positivos e negativos que surgiram no caminho, que para mim foi tão rico e significativo. Ressalto o respeito em relação a tudo que aprendi e que me modificou enquanto pesquisador, professor e artista.

Retorno ao início da pesquisa, a partir de minhas observações acerca do ensino de arte na escola e sua abrangência nos espaços não formais de educação, que veio ao encontro do conceito de experiência que estudo desde a graduação. A princípio a pesquisa seria um estudo bibliográfico em relação ao conceito de experiência nas aulas de Artes nos espaços formais de educação a partir de autores como Walter Benjamin (1987 a 1994), Jorge Larrosa (2001 a 2015) e John Dewey (2010).

Deixei de lado um estudo anteriormente apenas bibliográfico vindo ao encontro da pesquisa narrativa, coletando dados por meio de oficinas artísticas realizadas na EEB Barão do Rio Branco (Urussanga/SC) e no Ateliê de Leandro Jung (Orleans/SC). Tive necessidade do contato com o outro, de buscar entender na prática as experiências dos alunos nos espaços em questão.

Tive a oportunidade de fazer um estudo mais aprofundado sobre a experiência, educação, educação formal e não formal, escola, ateliê, ensino de arte, considerando a importância da arte no contexto da escola e fora dela na constituição do sujeito, tendo em vista as constantes perdas que a arte e o ensino de arte vêm sofrendo na atualidade com a nova proposta da Base Nacional Comum Curricular.

Benjamin (1987) reflete sobre a incapacidade do sujeito moderno de narrar a experiência a partir das vivências na guerra. A guerra, além de trazer destruição física, rompeu a tradição da narração da experiência que era passada de geração a geração. Portanto, para o autor o sujeito moderno vive desvinculado experiência e é incapaz de ter uma experiência plena, o que lhe sobra é a experiência de choque obtida pelas máquinas.

O que Benjamin (1987) contribui para a pesquisa? Após a Segunda Guerra Mundial a sociedade moderna se reformulou com novos conceitos, rompeu alguns padrões e costumes milenares. Uma experiência que era culturalmente repassada como herança dos mais velhos aos jovens tornou-se cada vez mais rara e caminha

para a extinção. O autor ainda fala que, sobre os efeitos da industrialização, o sujeito moderno se distancia da experiência plena restando-o apenas uma experiência de choque obtida pela máquina. Em tempos atuais é preciso pensar e refletir no que afasta o sujeito da experiência.

Em John Dewey (2010, p. 109) a experiência é vital, sem distinção:

A experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver. Nas situações de resistência e conflito, os aspectos e elementos do eu e do mundo implicados nessa interação modificam a experiência com emoções e ideias, de modo que emerge emoção consciente.

É na relação do eu no mundo que a experiência acontece, seja a partir de situações prazerosas ou de conflito, o que vai dar condições para a experiência é a capacidade do sujeito estar aberto a experiência. Então a experiência é uma ação do sujeito no mundo em que o ser da experiência se modifica. Aqui podemos pensar sobre uma experiência individual e única, pois cada ser tem a sua história, sua cultura, sua identidade, que trazem aspectos que influenciaram na experiência obtida. Portanto, a experiência situa o sujeito no mundo e recodifica sua forma de pensar, ver e agir.

O conceito de experiência de que mais me aproximei para este trabalho foi o de Larrosa (2015). O autor relata que a experiência é aquela que passa, que modifica, que transforma, que recodifica, que causa mudança no sujeito. Portanto, é incapaz de receber a experiência aquele que nada lhe passa, nada lhe acontece, nada o afeta, o autor releva a importância do sujeito na experiência, sendo ele que a determina.

De acordo com o autor (2015, p. 50): “E se as experiências não são elaboradas, se não adquirem um sentido, seja ele qual for, com relação à própria vida, não podem se chamar, estritamente, experiências”. O autor salienta que se as experiências não acontecem na íntegra, de forma a gerar reações que conduzam a conceitos e reflexões e a pensamentos de transgressão não podem nem serem chamadas de experiência.

Para Jorge Larrosa (2015) alguns fatores da vida moderna como o excesso de trabalho, a falta de tempo e o excesso de opinião eliminam a existência da experiência. Mas uma coisa é certa, a de que informação não é experiência, portanto a informação é tudo que passa, que não transforma, que não transgide, que não

modifica. Aproximo-me do conceito de experiência em Larrosa para a educação e o ensino de arte na perspectiva de pensar em relação à experiência e não à informação.

Nesse sentido a experiência parece ser algo inatingível diante das condições de vida dos sujeitos na atualidade, marcada pelo excesso de consumo, falta de tempo, rapidez na circulação da informação e excesso de trabalho. Mas diante de tudo isso é preciso encontrar uma brecha para a experiência.

Acerca das reflexões realizadas sobre a educação com base nos autores estudados, me reaproximo de Demo (2011), o qual afirma que a educação deve estar focada na emancipação dos sujeitos, no desenvolvimento da autonomia, da criticidade, da imaginação e da criatividade dos alunos, para que eles possam resolver situações complexas do cotidiano e exercer sua cidadania na sociedade em que vivem. Saliento que a escola é o principal espaço que deve garantir a aprendizagem dos alunos garantido por lei.

Aprende-se na escola, mas também fora dela, na família, na rua, na família, com amigos, com os meios de comunicação, de forma informal. Portanto, o sujeito que vai na escola é aquele que já sabe de muita coisa, tem acesso a muito conhecimento, que talvez aquilo que está expresso no livro didático não seja mais novidade.

Há crescente demanda educativa nos espaços não formais de educação, como ateliês, oficinas, museus e galerias. Cada um destes espaços funciona conforme a organização ou a instituição que o mantém. Os espaços não formais dão uma abertura para uma metodologia de trabalho mais livre, quando falo livre não é despreocupada com a aprendizagem, mas não põem o aluno de forma passiva, limitando suas aprendizagens em livros didáticos, quadro, livros didáticos e cadernos. Será oportuno pensar em uma atelierização da escola?

Ficou bem claro as singularidades e as diferenças na forma educativa dos espaços formais e não formais de educação. Certamente as duas educações são importantes e uma não anula a outra, mas é preciso e necessário refletir sobre a educação que se está proporcionando aos sujeitos. Acredito que as formas de educação devem caminhar juntas e certamente uma ajuda a repensar a outra.

A arte é importante na escola e fora dela, mas é na escola que muitas pessoas têm acesso a esta linguagem por meio da disciplina de Artes. Portanto, os alunos devem ter o acesso à arte na escola e entendimento sobre seus códigos para que passem a valorizar a arte também fora da escola.

Nas palavras de Barbosa (1998, p. 16): “A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para identificação cultural e o desenvolvimento”. A arte, melhor do que as outras áreas do conhecimento, contribui para o desenvolvimento da expressividade, da imaginação e da criatividade.

Nas décadas de 1980 e 1990 muitos profissionais da área da educação e da arte se mobilizaram em defesa da importância da arte como área do conhecimento e importante para o currículo escolar, tal mobilização garantiu por lei a disciplina de Artes na escola brasileira. Para tanto, nos dias de hoje a disciplina de Artes poderá abarcar novos caminhos que desqualificaram a área. Como podemos citar a condição da arte na BNCC, que traz a arte de forma reducionista anexa à área de linguagens.

Conforme Barbosa (2017), a situação piora no Ensino Médio, em que a BNCC propõe a retirada da arte da obrigatoriedade. Nesse sentido, os jovens deixariam de ter acesso ao conhecimento artístico/cultural bem como de desenvolver habilidades específicas da arte. Portanto, é preciso angariar mais forças de profissionais da arte, da educação e do ensino de arte para que no mínimo a disciplina de Artes continue como está no currículo escolar.

Em relação à metodologia utilizada, abracei a pesquisa narrativa, que me proporcionou um caminho de surpresas. A escolha desta metodologia veio ao encontro da necessidade de perceber a arte como algo aberto, flexível e repleto de possibilidades. Conforme afirmam Martins e Tourinho (2017), as pesquisas narrativas valorizam a experiência e o protagonismo do sujeito.

As narrativas foram coletadas por meio de dois encontros, um na escola e outro no ateliê, que resultaram em produções artísticas, desenhos, filmagens, relatos e fotografias. Cada elemento trouxe um pouco de cada sujeito em relação aos encontros realizados.

Posso dizer que a EXPERIÊNCIA II (na escola) me fez ver a necessidade de uma reinvenção da escola e da sua estrutura. Os alunos precisam de melhores condições e equipamentos mais modernos para despertar o seu interesse para retirá-los de uma condição passiva. Ir ao encontro dos alunos em uma segunda-feira de manhã e encontrá-los desmotivados foi desafiador, mas foi muito significativo para mim ver no desenrolar do encontro os olhos dos alunos brilharem ao sentir o interesse em realizar as atividades. Portanto, a escola deve proporcionar outras formas de ensino-aprendizagem que não se limitam à sala de aula, ao livro didático e à explicação do professor.

A EXPERIÊNCIA III (encontro no ateliê, espaço não formal de educação) foi um momento divertido, dinâmico e de muito aprendizado para mim e para os alunos. Saliento que o encontro no ateliê teve um objetivo para minha pesquisa, mas também para os alunos não foi somente um passeio, eles vieram para o Ateliê de Leandro Jung para ter uma experiência de produção e apreciação artística e estética.

O encontro foi dinâmico, com vários momentos, recepção na Estufa Nilson Jung, visita ao ateliê e galeria de Leandro Jung, lanche, oficina de argila, visita à Casa Branca, pausa para registros fotográficos, observar os animais e as flores. A aprendizagem aconteceu de forma lúdica, posso dizer que os alunos aprenderam muitas coisas sem saber que as visitas a espaços não formais têm um foco de aprendizagem, seja na apreciação, fruição, produção e diálogo sobre arte.

Que o professor como mediador entre a arte e alunos também seja uma ponte entre a educação formal e não formal, que possibilite momentos de aprendizagens não formais e visitas a lugares não formais de educação.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Indústria cultural e sociedade**. 5.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

ALBANO, Ana Angélica. **Pensando as artes visuais na educação**. In: Entre linhas, formas e cores: Arte na escola. GONÇALVES, Tatiana Fecchio; DIAS, Adriana Rodrigues, (Orgs.) - Campinas: Papirus, 2010, p. 49-63.

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. **Ser artista, ser professor: razões e paixões do ofício**. São Paulo: Editora da Unesp, 2010.

AMORIM, Luciana Falcão Benevides. **A arte com agente de transformação estética, social e ecossistêmica**. In: Artes Visuais e suas conexões: Panorama de pesquisa. ZACCARA, Madalena; PEDROSA, Sebastião [Orgs.]. – Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010, p. 111-118.

ARSLAN, Luciana; IAVELBERG, Rosa. **Ensino de arte**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

AZEVEDO, Fernando Antônio de. **A arte possibilita ao ser humano repensar suas certezas e reinventar seu cotidiano**. In: Arte/educação como mediação cultural e social. BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. (Orgs.). – São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. **Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais**. – São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **O dilema das Artes no Ensino Médio no Brasil**. Pós: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG, v.7., n.13: mai 2017. Disponível em: <http://eba.ufmg.br/revistapos>. Acesso: 25 mai 2018.

BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância**. São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção InterAções).

BASBAUM, Ricardo. **Amo os artistas-etc**. Políticas Institucionais, Práticas Curatoriais. MOURA, Rodrigo (Org.). – Belo Horizonte, Museu de Arte da Pampulha, 2005. Disponível em: https://rbtxt.files.wordpress.com/2009/09/artista_etc.pdf . Acesso: 25 nov 2018.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 3.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

_____. **O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 1989.

BRASIL (2018). **Base Nacional Comum Curricular.** (Proposta Preliminar – Segunda versão). Ministério da Educação. Disponível em: <file:///C:/Users/BETOPERES/Downloads/BNCC052016.pdf>. Acesso em: 24 Julho 2018.

BURRINGTON, Barbara. **Geografia em transformação: Reggio Emilia, memórias e lugar.** In: GANDINI... (et al.) (Orgs.). O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia. – Porto Alegre: Penso, 2012, p. 64-74.

CARVALHO, Livia Marques. **O ensino de artes em ONGs.** – São Paulo: Cortez, 2008.

CAUQUELIN, Anne. **Arte contemporânea uma introdução.** – São Paulo: Martins, 2005.

COELHO, Hamilton Freire. **Uma visão contemporânea do ensino de Artes Visuais.** In: ZACCARA, Madalena; CARVALHO, Livia Marques (Orgs.). Paisagens Plurais: Artes Visuais & transversalidades. – Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012, p. 195-205.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** -14.ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil.** – 5. Ed. – Porto Alegre, RS: Zouk, 2015.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do teatro: provocações e dialogismos.** – São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacarú, 2006.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador.** – São Paulo: Editora Hucitec, 2015.

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

DUARTE JR, João-Francisco. **Por que arte-educação?** Campinas: Papyrus, 2012.

FAEB. (2015). Ofício n. 06/2015/FAEB. Análise do componente ARTE da Base Nacional Comum Curricular aberta à consulta pública. Disponível em: <file:///C:/Users/BETOPERES/Downloads/FAEB%20oficio%2006%202015%20(1).pdf>. Acesso em: 24 jul. 2018.

FERRAZ, Maria Heloisa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do Ensino de Arte.** 2ª Ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 63.ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GERHARDT, Márcia Lenir. **A criação artística e as poéticas visuais no cotidiano da educação tecnológica.** In: CORRÊA, Ayrton Dutra (org.). Ensino das artes visuais: mapeando o processo criativo. – Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008, p. 97-123.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal e o Educador Social em Projetos Sociais. In: VERCELLI, Ligia (org). **Educação não formal:** campos de atuação. Jundiaí, Paco Editorial: 2013.

_____. **Educação não formal e o educador social:** atuação no desenvolvimento de projetos sociais. – São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Educação não formal e cultura política:** impactos sobre o associativismo do terceiro setor. – 5.ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Educação não formal no campo das artes.** – São Paulo: Cortez: 2015

GOUVEIA, Ana Elisabete de. **Territórios híbridos: a pintura em diálogos com a heterogeneidade pos moderna – uma reflexão para o ensino da arte.** In: ZACCARA, Madalena; CARVALHO, Livia Marques (Orgs.). Paisagens Plurais: Artes Visuais & transversalidades. – Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012, p. 65-74.

HERNÁNDEZ, Fernando. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, Raimundo, TOURINHO, Irene. (Orgs.) **Educação da cultura visual: conceitos e contextos.** – Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.

_____. **A pesquisa baseada nas artes:** propostas para repensar a pesquisa educativa. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Orgs.) Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia – Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. P. 39-62.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem.** Tradução de Marina Appenzeller – Campinas: Papirus, 1996.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. – 1 ed – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015a.

_____. **Pedagogia Profana:** danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto, – 5. Ed.; – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015b.

LEITE, Maria Isabel. Educação e as linguagens artístico-culturais: processos de apropriação/fruição e de produção/criação. In: CELDON, Fritzen; MOREIRA, Janine (orgs) **Educação e arte:** as linguagens artísticas na formação humana. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011, p. 27-36.

_____. **Linguagens e autoria: registro, cotidiano e expressão.** In: LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana Esmeralda (orgs.). – Campinas,SP: Papirus, 2004, p.25-39.

_____. **Museus de arte: espaços de educação e cultura.** In: LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana Esmeralda (orgs.). *Museu, educação e cultura: Encontros de crianças e professores com a arte.* – Campinas, SP: Papyrus, 2005, p.19-54.

_____. **Experiência estética e formação cultural:** discutindo o papel da cidade e de seus equipamentos culturais. In: MAKOWIECKY, Sandra; OLIVEIRA, Sandra Ramalho e; (Orgs.). – Chapecó: Argos, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** – 2 ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Curricular Comum:** novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n.03 p. 1530-1555 out/dez 2014.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens:** uma história de amor e ódio; Tradução de Rubens Figueredo, Rosaura Eichenberg e Cláudia Strauch. – São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Teoria e prática do ensino de arte:** a língua do mundo. São Paulo: FTD, 2009.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura.** – São Paulo: Intermeios, 2012.

MARTINS, Raimundo. **Educação e poder:** descolamentos perceptivos e conceituais da cultura visual. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando. (Orgs.) – Santa Maria : Ed. da UFSM, 2005, p. 135- 145.

_____. A cultura visual e a transformação social da arte, da arte e das práticas do ver. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. (Orgs.) – Santa Maria : Ed. da UFSM, 2007.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **(Des)arquivar narrativas para construir histórias de vida ouvindo o chão da experiência.** In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.) – Santa Maria: Ed. da UFSM, 2017. p.143-170

NAKASHATO, Guilherme. **A educação não formal como campo de estágio:** contribuições na formação inicial do arte/educador. – São Paulo: SESI-SP editora, 2012.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; FREITAG, Marilda. **Arte contemporânea na escola: algumas reflexões.** In: *Cartografias contemporâneas do ensino das artes visuais.* CORREA, Dutra Corrêa (org.) – Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008. p. 15-33.

PERES, José Roberto Pereira. Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil: O lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular. **Revista de Educação, Desenho e Artes Visuais**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.24-36, ago. 2017. Anual. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/revistaddav/article/view/1163>. Acesso em: 10 nov. 2018.

PERREIRA, Donizete Francisco. **O impacto da legislação educacional na formação de professores.** In: AZEVEDO, Cleomar; NETO, João Clemente de Souza; (Orgs.) – São Paulo: Expressão & Arte, 2011.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **Gestão e Conhecimento Sensível na Contemporaneidade.** Joinville: UNIVILLE; Florianópolis: EdUFSC, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** – São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. **Ensino de Arte: artista autodidata.** In: BARBOSA... (et al.) (Orgs.). Som, gesto, forma e cor: dimensões de arte e seu ensino. – Belo Horizonte: C/Arte, 2003.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Tradução de Lilian do Vale – 3.ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

_____. **O espectador emancipado.** Tradução de Ivone C. Benedetti.- São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

ROSA, Nereide Schilaro Santa Rosa; SCALÉA, Neusa Schilaro. **Arte-Educação para professores: teorias e práticas na visitação escola.** – Rio de Janeiro: Pinakotheke, 2006.

RUSSELL, Bertrand. O Elogio ao ócio. In: DE MASI, Domenico. (Orgs.) **A economia do ócio.** 3.ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-critica.** 11. Ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. **Escola e Democracia.** 42. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: A escola em tempos de dispersão.** Tradução Vera Ribeiro. – Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Margarida Brandina Panteão da. Ação Pedagógica: uma ação a ser (re)pensada nos museus de arte. In: ORMEZZANO, Graciela; FRIDERICHS, Bibiana de Paula (Org.). **A pesquisa em diálogo: comunicação, arte, educação.** Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006. p. 186-206.

STAMM, Eliana; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **A arte como propulsora da integração escola e comunidade.** – Joinville, SC: Ed. Univille, 2007.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança.** – Campinas: Papius, 2012.

TRILLA, Jaume. A educação não formal. In: ARANTES, Vitória Amorim (Orgs.). **Educação formal e não formal.** São Paulo: Summus, 2008.

VECCHI, Vea. Prefácio. In: GANDINI... (et al.) (Orgs.). **O papel do ateliê na educação infantil:** a inspiração de Reggio Emilia. – Porto Alegre: Penso, 2012.

ZAGONEL, Bernadete. **Arte na educação escolar.** Curitiba: Ibpex, 2008

ANEXO(S)**ANEXO A****Termo de consentimento livre e esclarecido do participante**

Estamos realizando a coleta de dados para a Dissertação de Mestrado “Notas sobre a noção de experiência: reflexões a partir de oficinas artísticas propostas na EEB Barão do Rio Branco e no Ateliê de Leandro Jung” que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESCO. Através desta pretendemos investigar, analisar e refletir sobre a noção de experiência nas aulas de Artes nos espaços formais e não formais de educação em questão, por meio de narrativas obtidas pelas oficinas artísticas, depoimentos, cartas, imagens, vídeos e gravações.

Para a realização da pesquisa, pedimos sua autorização na utilização de depoimentos escritos em forma de carta, bem como, utilizarmos fotos, gravações e imagens em vídeo que se fizerem necessárias.

Embora o (a) sr (a) venha a aceitar a participar neste projeto, estará garantido que poderá desistir a qualquer momento bastando para isso informar sua decisão. Foi esclarecido ainda que, por ser uma participação voluntária e sem interesse financeiro o (a) sr (a) não terá direito a nenhuma remuneração. Desconhecemos qualquer risco ou prejuízos por participar dela. Os dados coletados serão sigilosos e privados, preceitos estes assegurados pela Resolução nº 196/96 sendo que o (a) sr (a) poderá solicitar informações durante todas as fases do projeto, inclusive após a publicação dos dados obtidos a partir desta.

A coleta de dados será realizada pelo mestrando Leandro Jung, orientado pelo Prof. Dr. André Cecchinel.

Concordo com o teor acima exposto.

Nome Completo e RG

Assinatura

Criciúma (SC), ____ de _____ de 2018.

ANEXO B



Autorização para pesquisa da escola

Eu.....no cargo deda Escola de Educação Básica Barão do Rio Branco, de Urussanga/SC estou ciente da realização da pesquisa para a Dissertação de Mestrado “Notas sobre a noção de experiência: reflexões a partir de oficinas artísticas propostas na EEB Barão do Rio Branco e no Ateliê de Leandro Jung” que faz parte do Programa de Pós- Graduação em Educação da UNESC. Pelo qual, se pretende investigar, analisar e refletir sobre a noção de experiência nas aulas de Artes nos espaços formais e não formais de educação em questão, por meio de narrativas obtidas pelas oficinas artísticas, depoimentos, cartas, imagens, vídeos e gravações.

A proposta consiste em três encontros de aproximadamente 4 h/a com uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental da EEB Barão do Rio Branco, portanto, pedimos sua autorização , bem como, utilizarmos fotos, gravações e imagens em vídeo que se fizerem necessárias.

Embora o (a) sr (a) venha a aceitar a participar neste projeto, estará garantido que poderá desistir a qualquer momento bastando para isso informar sua decisão. Foi esclarecido ainda que, por ser uma participação voluntária e sem interesse financeiro o (a) sr (a) não terá direito a nenhuma remuneração. Desconhecemos qualquer risco ou prejuízos por participar dela. Os dados coletados serão sigilosos e privados, preceitos estes assegurados pela Resolução nº 196/96 sendo que o (a) sr (a) poderá solicitar informações durante todas as fases do projeto, inclusive após a publicação dos dados obtidos a partir desta.

A coleta de dados será realizada pelo mestrando Leandro Jung, orientado pelo Prof. Dr. André Cecchinell.

Concordo com o teor acima exposto.

Nome Completo e RG

Assinatura

Criciúma (SC), ____ de _____ de 2018.