

OS SABERES DA EXPERIÊNCIA E A CONSTRUÇÃO DA POÉTICA DOCENTE PARA O ENSINO DE ARTE

Knowledge of the knowledge of the experience and the construction of teacher's poetic art education

Los saberes de la experiencia y la construcción de la poetica docente para el ensino del arte

MARIA BRÍGIDA VALENTIM PORTELA
Especialização em Artes Visuais- SENAC
m.brigida@gmail.com

GENIVALDO DE SOUZA SANTOS
Doutor em Educação (UNESP Campus de Marília)
fratellogenivaldo@gmail.com

RAIMUNDA ABOU GEBRAN
Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas
raimunda@unoeste.br

RESUMO O presente artigo sintetiza as ideias desenvolvidas na pesquisa de mestrado intitulada *O locus da experiência na construção da poética docente para o ensino de arte*, e tem como objetivo refletir sobre o impacto dos saberes da *experiência* na construção da poética docente para o ensino de arte na contemporaneidade. De modo específico, problematizaremos o conceito de *experiência*, que na filosofia contemporânea foi valorizado e constituído objeto dileto nas pesquisas da Filosofia da Educação, por sua importância no desenvolvimento de práticas educativas sensíveis, que valorizam a expressão pessoal, a singularidade, a diversidade e a transculturalidade, que possa ser nela mesma possibilidade, criação, invenção, acontecimento, poética. Balizamos nossas reflexões especialmente em Larrosa (2014), Pagni e Gelamo (2010), Barbosa (2006, 2010), Aguirre (2009), Masschelein (2008). Metodologicamente, pautamos a presente pesquisa no levantamento e análise bibliográfica, no contexto da abordagem qualitativa. Consideramos, à guisa de conclusão, que os saberes da *experiência* podem potencializar a dimensão humana da educação a favor de uma ação docente criativa, singular e ética.

PALAVRAS-CHAVE: EXPERIÊNCIA; ENSINO; ARTE.

ABSTRACT This article synthesizes the ideas developed in the masters research entitled the locus of experience in construction of teaching poetry to art education and aims to reflect on the impact of knowledge of experience in the construction of teaching poetry to art education in contemporary times. Specifically, we question the concept of experience, which in contemporary philosophy was valued and incorporated keynote object in the research of philosophy of education, by its importance no development of sensitive educational practices, who value personal expression, the uniqueness, diversity and transculturation, which can be herself possibility, creation, invention, event, poetic. We refer our thoughts especially in Larrosa (2014), Pagni and Gelamo (2010), Barbosa (2006, 2010), Aguirre (2009), Masschelein (2008). The present research is methodologically in the survey and bibliographical analysis, in the context of a qualitative approach. Consider, by way of conclusion, that the knowledge of experience can enhance the human dimension of education in favor of a creative teacher, and ethics.

KEYWORDS: EXPERIENCE; EDUCATION; ART.

RESUMEN El presente artículo sintetiza las ideas desarrolladas en la investigación de máster intitulada El locus de la experiencia en la construcción de la poética docente para la enseñanza de arte y tiene como objetivo reflejar sobre el impacto de los sesos de la experiencia en la construcción de la poética docente para la enseñanza de arte en la contemporaneidad. De modo específico, problematizaremos el concepto de experiencia, que en la filosofía contemporánea fue valorado y constituido objeto dileto en las investigaciones de la Filosofía de la Educación, por su importancia en el desarrollo de prácticas educativas sensibles, que valorizan la expresión personal, la singularidad, la diversidad y la transculturalidad, que pueda ser en ella misma posibilidad, creación, invención, acontecimiento, poética. Balizamos nuestras reflexiones especialmente en Larrosa (2014), Pagni e Gelamo (2010), Barbosa (2006, 2010), Aguirre (2009), Masschelein (2008). Metodológicamente pautamos la presente investigación en el levantamiento y análisis bibliográfico, en el contexto del abordaje cualitativo. Consideramos, a la guisa de conclusión, que los saberes de la experiencia pueden potencializar la dimensión humana de la educación a favor de una acción docente creativa, singular y ética.

PALABRAS CLAVE: EXPERIENCIA; ENSEÑANZA; ARTE.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho sintetiza algumas ideias desenvolvidas em uma pesquisa de mestrado, intitulada *O locus da experiência na construção da poética docente para o ensino de arte*, e tem como objetivo analisar os impactos da *experiência na construção da poética docente para o ensino de arte*. Sem a intenção de alcançar uma resposta única e infalível, o aporte teórico sustenta-se no entrecruzamento dos campos da educação, da filosofia da educação e do ensino de arte pós-moderno, destacando o processo histórico do ensino de arte e as concepções pedagógicas que se fizeram e se fazem presentes no mesmo, os sen-

tidos da *experiência* enquanto conceito filosófico e suas potencialidades na construção da poética docente, enquanto *práxis* que acolhe o inesperado, de modo a melhor conduzir os acontecimentos no âmbito educativo.

Para tal intento, parte-se do conceito de *experiência*, no marco filosófico educacional para, posteriormente, refletir sobre como ela pode contribuir para o ensino de arte, nas suas tendências e abordagens pedagógicas contemporâneas, que em uma visão mais ampla, colaboram no desenvolvimento de uma visão crítica em relação aos significados culturais e artísticos, de valores e práticas sociais.

Como metodologia, optou-se por um estudo eminentemente teórico, exploratório, e analítico, pautado na abordagem qualitativa que enfatiza o processo e o significado do objeto de pesquisa. Para isto, valoriza-se a heterogeneidade de perspectivas teóricas sobre a temática, que oferecem suporte teórico reflexivo para a definição de conceitos, produção de análises, explicações e justificativas, que se constituem a base para as ponderações sobre o conceito de *experiência*, poética docente e ensino de arte.

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

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

Portanto, a abordagem qualitativa mostra a metodologia mais apropriada para a elaboração do trabalho, pois permite reformulações no processo de pesquisa e também um maior aprofundamento na complexidade do objeto estudado. Em uma perspectiva mais aberta, como metodologia apoia-se na ideia de uma *pesquisa e-educacional*¹ crítica elaborada por Masschelein (2008), no contexto do que ela denomina de uma *Pedagogia pobre*, uma forma de “[...] pesquisa crítica, que não depende de métodos, mas de disciplina; ela não requer uma metodologia rica, mas uma pedagogia pobre, ou seja, práticas que permitam nos expor, práticas que nos levem à rua, que nos desloquem” (MASSCHELEIN, 2008, p. 36).

A *pedagogia pobre*, sugerida pelo autor, ajuda na construção de um olhar mais apurado sobre o que se analisa e oferece “[...] não as normas da profissão, os códigos de uma instituição, as leis de um reino” (MASSCHELEIN, 2008, p.43), mas convida a *caminhar* e *experimentar*, ao invés de fornecer explicações, interpretações, justificativas, representações, histórias e critérios porque “[...] oferece tempo e lugar, o tempo e o lugar da *experiência*” (MASSCHELEIN, 2008, p. 43). No intuito de fundamentar teoricamente o percurso

¹ No contexto de sua investigação, Masschelein (2008) define o termo *e-educacional* (com hífen) como conduzir para fora, trazer para fora (*Educere*) em contraste com o sentido de ensino e transmissão atribuído ao termo educativo (*Educare*).

da pesquisa, optou-se por autores que consideram os saberes da *experiência* na educação e seus possíveis desdobramentos no ensino de arte como: Larrosa (2002, 2014), que propõe pensar a educação a partir do par *experiência/sentido*, como uma forma de habitar o mundo e dar sentido ao que somos e o que nos acontece; Pagni e Gelamo (2010), que tratam das tradições da Filosofia da educação e suas considerações sobre os saberes da *experiência* e suas linguagens, entre elas, aquelas pertencentes ao campo das Artes, Masschelein (2008), que considera a experiência como um *caminhar* que nos permita adquirir os saberes da *experiência* no contexto educativo.

Sobre o ensino de arte, apoiamo-nos em Barbosa (2006, 2010, 2011), que escreve acerca das tendências e abordagens pedagógicas contemporâneas. Martins e Picosque (2008) e Aguirre (2009), que analisam as mudanças profundas ocorridas na sociedade e a necessidade de se construir novos imaginários culturais para a arte na escola; Salles (2009) que trata a poética como um processo criador, vivo, não vinculado ao tempo, nem a espaços predeterminados, mas se revela nas evidências da singularidade, da feitura que se efetiva por composições, elaboração de esboços e rascunhos, retomando algo que foi descartado, fazendo-se conhecer pelo que rejeita e pelo que deseja, assim como o artista na produção de sua obra/imagem.

É nesse contexto que se insere a análise aqui apresentada, sustentada em conceitos que valorizam o humano da ação educativa, revelada nos saberes da *experiência* e na ação docente singular, que observa e considera as individualidades a favor de uma educação mais justa e um tratamento igualitário para todos.

Portanto, o trabalho se apresenta como uma contribuição para a compreensão da *experiência* como algo que se processa nos acontecimentos, dos quais é sempre possível (re)aprender, não por acúmulo ou repetições mecânicas, mas por descobertas, transformações, renovações, construções e reconstruções, e da valorização do ensino de arte, no campo da educação.

EXPERIÊNCIA COMO UMA RELAÇÃO COM O MUNDO E CONSIGO PRÓPRIO

O sentido do conceito de *experiência* vem ganhando ressignificações no campo educacional por meio de estudos e pesquisas no campo da Filosofia e da Educação, através das sistemáticas publicações que assumem a experiência do professor, a experiência do aluno, educação pensada como experiência, experiência artística e experiência estética, como seus objetos centrais de pesquisa.

Especificamente nas pesquisas sobre o ensino de arte, contexto de estudo deste trabalho, aparecem também palavras derivadas como experienciar, experimentar e experimentação, principalmente nos estudos que se referem às abordagens pedagógicas contemporâneas, aos projetos educativos desenvolvidos nas escolas e nas instituições culturais como museus e bienais. A *experiência* também tem sido objeto de análise dos pesquisadores nos campos da Filosofia da Educação e do ensino de filosofia não apenas nos seus limites, como também nas:

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

Essa consideração dos saberes da experiência nas práticas de ensino, especialmente no ensino de arte, reposiciona a prática docente não como algo tecnicamente planejado, mas como algo que se processa no caminho, e permite retomar conceitos, ideias e posições a favor de uma ação educacional compatível com a realidade vivida.

O conceito de *experiência* tem uma longa e complexa história, repleta de transformações expressas já na sua etimologia. De acordo com Jay (2009), interpretado por Capra (2013, p. 70), na origem latina, a palavra *experiência* relaciona-se à ideia de experimentar, provar; na origem portuguesa, deriva diretamente do latim *experimentum*, que significa juízo ou experimento, e no idioma inglês, *empirical*, que remete à observação empírica (em oposição à teoria).

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

Nos estudos mais recentes no campo da Filosofia da Educação, o sentido de *experiência* vem ganhando ressignificações, posicionando-se como:

[...] uma relação do sujeito com o mundo e consigo mesmo, por meio da qual aquele começa a conhecer a estes pelos órgãos dos sentidos e, paulatinamente a reconhecer-se conscientemente, em suas ações pelo juízo reflexivo, em vista da aquisição de saberes capazes de auxiliá-los na condução de sua vida (PAGNI, 2010, p. 15).

Esse entendimento de *experiência* surge na tensão dos dilemas próprios da modernidade, definidos por alguns teóricos como pós-modernidade. No entanto, a história revela que esse olhar, sobre o conceito de experiência, no âmbito da Filosofia da Educação, é bastante discutível. Uma dessas tradições iniciada por Jean Jacques Rousseau (filósofo suíço do século XVIII) e desenvolvida pela pedagogia de Wilhelm Dilthey (pedagogo alemão do século XIX) e pela filosofia de John Dewey (filósofo do século XX), defendia o processo de ensino e aprendizagem centrado na infância, com ênfase na ação pedagógica e isto re-

sultava, didaticamente falando, “[...] em pedagogias que centravam a práxis educativa, na consciência moral, na formação da consciência histórica e no pensar reflexivo, elegendo a experiência como um conceito fundamental para a atividade formativa” (PAGNI 2010, p. 16). Para Dewey, a experiência é uma ação refletida e intencional para a produção de conhecimento como um processo que envolve atividade de pensamento e de movimento do corpo, abarcando as potencialidades corpórea, intelectual e emocional (PAGNI, 2010).

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

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

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

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

Considerando que o ensino de arte contemporâneo tem como premissa a formação estética dos estudantes de forma transcultural, a retomada da expressividade artística pela terceira tradição filosófica posiciona-se em estreita relação com as práticas educativas, pois é por meio dela que os saberes da arte ganham sentido, pois os mesmos podem articular-se com a realidade e experiências de cada um.

Interpretando o filósofo Walter Benjamin, Larrosa (2002) trata a *experiência* em estreita relação com as práticas educativas e argumenta a favor do seu lugar e valor na educação.

Na visão do autor, para que as ações vivenciadas se constituam experiência, é “[...] preciso dar sentido ao que somos e o que nos acontece” (LARROSA 2002, p. 23). Isto, para ele:

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

Nesse sentido, a *experiência* solicita uma mudança de postura diante da urgência contemporânea, sugere uma forma de habitar o mundo, na visão de Larrosa (2014). O autor propõe também pensá-la como algo que escapa a qualquer conceito ou determinação.

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

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

Como definir então o saber da *experiência*? Para essa questão, Larrosa (2014, p. 31) argumenta que:

[...] o saber da *experiência* posiciona-se mais como uma forma de conversação sobre um assunto em comum, onde tanto o professor quanto o estudante podem cultivar e exercer sua maneira singular de estar no mundo, que é por sua vez ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo).

Nessa relação está implícito o sentimento de pertencimento dos estudantes ao assunto estudado, ao espaço escolar e à aula, a apropriação dos saberes de modo particular, diferente, heterogêneo, plural, um exercício, “[...] uma abertura para o desconhecido, sem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’” (LARROSA, 2014, p. 31).

No campo educacional o sujeito da *experiência*, reconhecido naquele que exerce a docência, é alguém que distingue o saber científico da informação, que adota uma *práxis* distinta e singular, que não se regula pela técnica, pelo excesso de explicações e reconhece que a *experiência* e os saberes que dela derivam é aquele que permite a apropriação da própria vida, distinto do saber científico (que não significa excluí-lo da ação educativa), do saber superficial da informação tão valorizada em tempos de internet, e das técnicas mecânicas do “como fazer”.

Essa dimensão *de experiência* no âmbito educacional, tanto para Larrosa (2002) como para Masschelein (2008), sugere uma abordagem não de representações, mas de desejo, onde os envolvidos se propõem a *caminhar*, não em busca de uma perspectiva única ou como um ato físico, mas se colocar em posição de jogo, “[...] abrir um caminho que ‘conduz a alma’” (MASSCHELEIN 2008, p. 37).

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

É preciso lembrar que é na escola ou em grupos que as identidades dos estudantes são construídas, portanto, é necessário atribuir significados ao que se ensina o que, muitas vezes, não se situa apenas no campo da racionalidade, da técnica, da receita ou modelos do como fazer.

ENSINO DE ARTE, EXPERIÊNCIA E A CONSTRUÇÃO DA POÉTICA DOCENTE

O ensino de arte, na história da educação brasileira, é bastante particular, pois tendo sua origem nos modelos neoclássicos trazidos pela Missão Artística Francesa, em 1816, até sua institucionalização oficial pela *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei 5.692/71), o mesmo foi constituindo-se de acordo com as políticas culturais do momento, ora prevalecia a técnica e a cópia imitativa ou métodos de como fazer, ora valorizava a autoexpressão e a espontaneidade. A ideia da autoexpressão e espontaneidade no ensino de arte ainda hoje “[...] é tingida pelo romantismo e nos conceitos da liberdade, sensibilidade, originalidade, criatividade, naturalidade, espontaneidade, imaginação e genialidade” (AGUIRRE, 2009, p. 219).

Essa concepção de ensino-aprendizagem, a valorização da técnica no desenho, a cópia de modelos e os desenhos comemorativos são práticas educativas que atravessaram várias reformas educacionais e ainda hoje se percebe resquícios deles nas aulas de arte, afirma Barbosa (2011). Esse cenário começa a mudar a partir da década de 1980, marcada pelas mobilizações no campo educacional, que trouxeram consigo mudanças teórico-metodológicas significativas para o ensino de arte.

As mobilizações tiveram início com a movimentação dos professores de arte em reação à polivalência (instituída pela lei de 5.692/71), aliada a novos estudos sobre a educação em nível mundial, que trouxeram o entendimento de que o educador em arte deveria, antes de qualquer requisito, ser conhecedor de arte e também dos modos de ensinar arte.

No final do século XX, e neste início de século, o ensino de arte passou e passa por transformações profundas chegando à contemporaneidade com tendências e abordagens educacionais que objetivam a formação estética dos estudantes sem, no entanto, desconsiderar as contribuições do ensino tradicional, da livre expressão ou mesmo da técnica que, muitas vezes, colaboram na complementação das práticas educativas em arte onde o docente tem uma participação ativa, como produtores culturais no sentido de experimentarem propostas, vivenciá-las e criarem suas próprias ações e estratégias educativas.

Portanto, a arte na escola pode contribuir para afastar visões estereotipadas ou visões reduzidas do mundo, afetar e ativar a sensibilidade e por meio dela identificar, ver, sentir e perceber o mundo em suas diferentes nuances estética e cultural, pois:

[...] se a arte não nos ensina a ver com clareza o mundo e encontrar respostas sobre o mundo, com certeza, ela nos afeta, nos provocando a pensá-lo, o que faz com que o conhecimento em arte seja reconhecido como um ponto de vista privilegiado sobre o mundo e as coisas do mundo (MARTINS; PICOSQUE, 2008, p. 147-148).

Valorizando os elementos da sensibilidade do universo da arte, para o filósofo da educação Jorge Larrosa (2013, p. 6):

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

O ensino de arte pensada na dimensão do sensível, além de propiciar a formação estética dos sujeitos, promove o conhecimento em arte pela contextualização, leitura crítica da imagem/obra de arte e suas relações com o mundo. Barbosa (2006) deixa claro que o objetivo do ensino de arte contemporâneo “[...] não é ensinar estética, história e crítica de arte, mas desenvolver a capacidade de formular hipóteses, julgar, justificar, contextualizar julgamentos acerca de imagens e da arte” (BARBOSA, 2006, p. 64).

A esse respeito, as pesquisas, as teorias e as abordagens pós-modernas para o ensino de arte no Brasil, surgidas a partir da década de 1980, têm contribuído para a renovação das ideias de arte e do seu ensino, compreendendo-o não mais como técnicas isoladas que privilegiam somente o fazer mecânico, recortes e colagens de forma desconexa, cópias de desenhos alusivos a comemorações e reprodução de modelos, mas trazem propostas que

desafiam e colocam em risco a propagada objetividade e eficácia da técnica, do modelo e das receitas do como fazer (BARBOSA, 2006).

A ação educativa em arte que abarca essa dimensão privilegia uma pedagogia estética e artística articulada às práticas sensíveis, que “[...] demandam relacionar arte e vida, onde o conhecer, o fazer, o expressar, o comunicar e o interagir instauram práticas inventivas a partir das vivências de cada um” (MARTINS; PICOSQUE, 2008, p. 146; grifos das autoras).

Acredita-se que é nessa abrangência que o ensino de arte deve compor o cenário educacional, mobilizando conhecimentos, gestando sensibilidades e *experiências* que diversifiquem e ampliem a formação dos sujeitos. Para isso, Aguirre (2009) sugere ao docente, “[...] ser tramador, pesquisador, aberto à emergência e gerador de relações inéditas” (AGUIRRE, 2009, p. 183).

Para exercer a docência nesta perspectiva, não há receitas do como fazer ou uma formação específica, mas é necessário adotar uma postura que não se vincule tão-somente à prática da transmissão de conhecimentos, mas que possibilite o trabalho com a contingência, a disposição de se deixar envolver por ela, por meio de “[...] perguntas, aberturas, inícios, janelas abertas, modos de continuar vivos, de prosseguir, caminhos de vida, possibilidades do que não se sabe, talvez” (LARROSA, 2014, p. 75), como um percurso criador, onde ser professor não é repetir modelos ou fórmulas bem-sucedidas, mas construir a sua poética, no próprio *caminhar*, conforme sugere Masschelein (2008). Masschelein (2008) inspira-se em Walter Benjamin na sua obra *Rua de Mão Única*, e define o *caminhar* como uma força que “[...] desvenda distâncias, mirantes, clareiras, panoramas” (MASSCHELEIN, 2008, p. 37).

A ideia do *caminhar*, proposta por Masschelein (2008), nos ajuda inferir que no ensino de arte a *experiência* relaciona-se também com a educação do olhar “[...] não no sentido do *educare* (ensinar), mas de *e-ducere*, como conduzir para fora, dirigir-se para fora, levar para fora. [...] libertar nossa visão” (MASSCHELEIN, 2008, p. 36), em busca de novos significados, de outras práticas educativas.

Trazendo esse pensamento para a construção da poética docente, o *caminhar* a pé (MASSCHELEIN, 2008) pela estrada, sem pressa, proporciona a compreensão da realidade da docência em suas nuances e formas, cujo percurso aos poucos vai se mostrando como um trajeto repetitivo não de ações, mas de tentativas que se norteiam por um projeto de natureza estética e ética, inserido na cadeia da continuidade e, portanto, no campo da *experiência*. A construção da poética vincula-se ao reconhecimento, por parte do docente, que o processo educacional possui uma incompletude que lhe é inerente, que há sempre uma diferença entre aquilo que se planeja e o que se concretiza no âmbito das aulas, portanto, o projeto está sempre por ser realizado em busca da completude, a se construir, algo inacabado.

Portanto, não há previsão de descobertas, determinada perspectiva, mas um movimento de entrega, de embarcar e seguir uma linha arbitrária, como um atravessamento nas intenções como uma trama, de “ex-por-se” ao seu comando apontando vulnerabilidades, riscos e, ao mesmo tempo, oferecer descobertas e possibilidades (MASSCHELEIN, 2008).

Quem não se “ex-põe” é incapaz de descobrir novos horizontes, de andar por outros caminhos afirma Masschelein (2009).

Comparando a construção da poética docente à poética do artista, verifica-se a existência de muitos pontos em comum, principalmente se considerá-la “[...] como um pensamento profundo, que está em devir contínuo, que abarca a existência de uma vida e se amolda a ela. [...] um artista não inicia uma obra com uma compreensão infalível de seus propósitos” (SALLES, 2009, p. 42), mas vai incorporando os acasos e eliminando o que já não tem sentido. A contingência, a incerteza e o inacabamento são incorporados naturalmente ao processo de feitura da obra/imagem. Pablo Picasso, um dos mestres das vanguardas artísticas do século XX, citado por Salles (2009), em suas obras fazia uma espécie de apologia do inacabamento e afirmava: “[...] Não gosto de concluir um quadro. É muito mais fácil terminá-lo do que deixá-lo inacabado. Quando um Museu estava expondo um dos meus quadros, pedi que colocassem uma plaqueta ao lado dizendo ‘não toque, pintura viva’” (SALLES, 2009, p. 83).

É no processo criador que artista e docente podem desenvolver seu projeto poético-crítico, que se constrói diariamente, no sentido de vivenciar experiências que mobilizem relações, afetos, emoções, desejos e conhecimentos. Ou seja, é no processo que cada um, de maneira particular, materializa seus pensamentos e ideias, cujo percurso da feitura se realiza compondo, comparando os esboços e rascunhos, retomando algo que foi descartado e, dessa forma, fazendo-se conhecer pelo que rejeita e pelo que deseja (SALLES, 2009, p. 134).

A poética docente, portanto, pode ser considerada como percurso criador, feito de formas de caráter precário, pautado em hipóteses, fruto de um longo percurso de dúvidas, ajustes, certezas, acertos, aproximações, um movimento feito de sensações, ações, pensamentos, que sofre intervenções do consciente e do inconsciente, do que é objetivo e do subjetivo onde o professor e o aluno são autores, respeitadas as devidas particularidades.

Há espaço para essa postura docente no contexto educacional do século XXI? Especificamente no ensino de arte, as novas tendências pedagógicas podem ser vistas como ferramentas que contribuem para uma práxis poética, pois suas concepções de ensino prevêm novas formas de perceber, imaginar, pensar, aprender e conhecer o mundo, especialmente o uso cotidiano das tecnologias da informação e comunicação. Vale lembrar que os imaginários construídos historicamente sobre o papel da arte na escola continuam ativos, mesmo que as respostas educacionais já não correspondam ao que se espera.

Isto se deve, de acordo com Aguirre (2009), às práticas educativas em arte que ainda não se propuseram a entrelaçar os sujeitos em experiências educacionais, aproveitar o potencial da arte de propiciar transformações, de enriquecer a *experiência estética* que pode ser vivenciada tanto nos estudos das formas mais tradicionais da cultura artística, como a contemporânea e aquelas de entornos culturais distintos. Aguirre (2009) recomenda práticas educativas que ressaltam as possibilidades pedagógicas oferecidas pela arte para “[...] afrontar, criticamente a estreiteza da estereotipante redundância temática, ideológica e estética da cultura de massa” (AGUIRRE, 2009, p. 6).

Para isso, o autor lembra que é preciso, primeiramente, despojar a arte da dimensão transcendental, que a tradição moderna a colocou, e colocá-la como relatos abertos à pesquisa criativa e experimentá-la no seu papel histórico e cultural, percebendo que seus significados podem mudar com a mudança das práticas e das realidades. Na atual conjuntura educacional, parece que o entendimento e a compreensão do mundo e as formas sensíveis que compõem a humanidade no sentido amplo, transcultural contribuem para a formação de pessoas éticas e comprometidas com uma melhor arquitetura da sociedade, que convive com todas as produções culturais, sejam elas populares, canônicas, cultas ou de massa e compreendendo-as como diferentes respostas a necessidades idênticas de expressão ou de *experiência*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que uma pesquisa pode situar-se no campo da experiência, sujeita ao inesperado e à contingência, as análises e reflexões apresentadas neste estudo não buscaram conclusões ou respostas definitivas, embora procure trazer à superfície alguns elementos que permitem dialogar a partir do conceito de *experiência*, a favor da construção de uma *práxis* que possa ser “[...] nela mesma possibilidade, criação, invenção, acontecimento” (LARROSA, 2014, p. 43), quesitos indispensáveis para pensar uma docência que é em si própria *experiência*.

Vista dessa forma a *experiência*, na perspectiva educacional, pode ser o elo entre o *ser* docente e o *fazer* docente e é por ela que os sujeitos se tornam receptivos, solidários, disponíveis e abertos para os acontecimentos, aos devires. Larrosa (2002, p. 25) acrescenta ainda que “[...] a experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente ‘ex-iste’ de uma forma singular, finita, imanente, contingente”.

No ensino de arte, essas dimensões da *experiência* evidenciam-se a partir das propostas educativas surgidas após a década de 1980, cujo objetivo primeiro não é formar artistas, mas formar esteticamente pessoas que se relacionam com o mundo, que se apropriam e reconhecem a diversidade cultural na qual estão imersas e, principalmente, que se sintam pertencentes ao ambiente escolar, ao processo de ensino/aprendizagem e, propicia a construção de uma ação docente pautada pela singularidade, um olhar aguçado sobre as coisas do mundo, um percurso criador. São essas “qualidades” da *experiência* que Salles (2009, p. 41) afirma existirem no projeto poético dos artistas, tangenciado pela sua singularidade, unicidade e um olhar aguçado sobre as coisas do mundo. Portanto, a construção da poética docente e o projeto poético dos artistas estão conectados às qualidades da *experiência*, bem como um percurso criador que é próprio de cada um.

Considerando as especificidades do espaço escolar, acredita-se que este possa ser um território favorável às relações sociais pautadas pela ética, na produção de conhecimento ou mesmo no desenvolvimento de práticas educacionais compatíveis com a realidade e singularidades dos estudantes e, sobretudo, próximas à realidade vivida. Esta reflexão não se esgota neste trabalho, mas procura lançar questões e promover reflexões sobre os saberes

da *experiência*, no intuito de criar novas possibilidades de se olhar para a educação e mais especificamente para o ensino de arte, ainda considerado à margem do currículo escolar.

Pensar em uma pedagogia nesta perspectiva é optar por uma educação voltada para o sensível que existe dentro de cada um, que considera os saberes da *experiência* como algo inerente à própria vida, cuja ação docente não tenha como propósito desvendar e postular verdades, mas “[...] procurar novos léxicos” (AGUIRRE, 2009, p. 10), nos quais se possa desenvolver e proporcionar aos estudantes a aproximação cada vez mais estreita com o mundo, com os saberes da arte, seus repertórios e linguagens.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE, I. **IMAGINANDO UM FUTURO PARA A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA**, 2009. Trad. Inês O. Rodrigues e Danilo de Assis Clímaco. Disponível em [HTTP://PT.SCRIBD.COM/DOC/60824348/IMAGINANDO-UM-FUTURO-PARA-A-EDUCA-CAO-ARTISTICA-IMANOL-AGUIRRE](http://PT.SCRIBD.COM/DOC/60824348/IMAGINANDO-UM-FUTURO-PARA-A-EDUCA-CAO-ARTISTICA-IMANOL-AGUIRRE). ACESSADO EM 03/02/2014.

BARBOSA, A. M. **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**, 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

_____. **ARTE-EDUCAÇÃO: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2011.

CAPRA, C. L. Traços e traçados de experiência. **Revista da Fundarte**, Rio Grande do Sul, nº. 25, p. 69-84, 2013. Semestral. Disponível em

<http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/6> acesso em 01/06/2014.

DENZIN N. K., Y. S. LINCON. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DEZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O Planejamento e a prática da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**, 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15. Disponível em <http://imagem.casasbahia.com.br/html/conteudo-produto/12-livros/275463/275463.pdf>. Acesso em 10/06/2014.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 19- 28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em <http://anped.org.br/rbe/rbedigital/> Acessado em 10/07/2014.

_____. O professor ensaísta. **Revista Educação**. São Paulo, nº. 193, mai. 2013. Disponível em <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/193/artigo288244-1.asp>. Acesso 28/12/2014.

_____. **Tremores: escritos sobre experiência**. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi, 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014 (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

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

MASSCHELEIN, J. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Revista Educação e Realidade**. São Paulo, v. 33, n. 1, p. 35-48, jan./jun. 2008. Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/3172/317227051005.pdf> . Acesso em 20/11/2014.

PAGNI, P.; GELAMO, R. P. (org.). **Experiência Educação e Contemporaneidade**. Marília: Poiesis: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

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

PORTELA, M. B. V. **O lócus da experiência na construção da poética docente**, 116s., 2014. Dissertação de Mestrado. Universidade do Oeste Paulista-UNOESTE. SP 18/12/2014. Disponível em http://apeclx.unoeste.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=510 Acesso em 20/04/2015.

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

Submetido em: 22-6-2015

Aceito em: 17-2-2016