

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -
MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Patrícia Barbosa Pinho Storch

**ALÉM DE PAPÉIS E TINTAS GUACHES: TENSÕES ENTRE EDUCAR O
CORPO SENSÍVEL E ENSINAR ARTES VISUAIS NA ESCOLA**

Santa Cruz do Sul

2023

Patrícia Barbosa Pinho Storch

**ALÉM DE PAPÉIS E TINTAS GUACHES: TENSÕES ENTRE EDUCAR O
CORPO SENSÍVEL E ENSINAR ARTES VISUAIS NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, Linha de pesquisa Aprendizagem, Tecnologias, Linguagem e Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Sandra Regina Simonis Richter.

Santa Cruz do Sul

2023

CIP - Catalogação na Publicação

Storch, Patrícia Barbosa Pinho

Além de papéis e tintas guaches: : Tensões entre educar o corpo sensível e ensinar artes visuais na escola / Patrícia Barbosa Pinho Storch. - 2023.

112 f. ; 28 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul, 2023.

Orientação: Profa. Dra. Sandra Richter.

1. Educação. 2. Arte. 3. Filosofia. I. Richter, Sandra. II. Título.

Patrícia Barbosa Pinho Storch

**ALÉM DE PAPÉIS E TINTAS GUACHES: TENSÕES ENTRE EDUCAR O
CORPO SENSÍVEL E ENSINAR ARTES VISUAIS NA ESCOLA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Linha de pesquisa Aprendizagem, Tecnologias, Linguagem e Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Dra. Sandra Regina Simonis Richter
Professora Orientadora – UNISC

Dr. Claudio José de Oliveira Professor
Examinador – UNISC

Dra. Angela Raffin Pohlmann
Professora Examinadora - UFPel

Santa Cruz do Sul

2023

Aos meus filhos Rayssa e Matheus.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, à minha família pela compreensão das ausências. Ao Fernando Storch pelo apoio e incentivo a seguir em frente. Aos meus filhos Rayssa e Matheus por me darem motivos para continuar. A minha mãe Solange por estar ao meu lado em todas as situações.

Agradeço ao fundamental papel desempenhado por minha orientadora Dra. Sandra Regina Simonis Richter, pela confiança e provocações em pensar modos diferentes.

Agradeço à coordenação do PPDEdu/Unisc pelo suporte necessário para que esta dissertação fosse possível.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e ao Programa de Suporte à Pos-Graduação de Instituições Comunitárias de Ensino Superior (PROSUC), pela concessão de bolsa, sem qual seria inviável esta pesquisa.

Agradeço ao grupo de Estudo Poéticos, pelas discussões e contribuições, assim como à linha de pesquisa Aprendizagem, Tecnologia e Linguagens na Educação pelas reflexões a pensar e que foram importantes para esta pesquisa.

Agradeço aos meus professores e colegas da turma de 2021, por todos os momentos de aprendizagem ao longo dos dois anos pandêmicos de mestrado.

Agradeço enormemente à Profa. Dra. Angela Raffin Pohlmann e ao Prof. Dr. Claudio José de Oliveira por gentilmente aceitarem o convite para compor a banca de avaliação do projeto de pesquisa e desta dissertação.

Agradeço a todos que de alguma forma estavam presentes neste processo de estar sendo acadêmico em Pós-Graduação.

Muito Obrigado!

Não atentando nós nas coisas que se veem, mas nas que se não veem; porque as que se veem são temporais, e as que se não veem são eternas.

2 Coríntios 4:18

RESUMO

A dissertação aproxima educação, filosofia e artes visuais para refletir o cenário contemporâneo das artes visuais, sua presença e sua apresentação na Educação Básica. O objetivo é interrogar a tendência hegemônica da dimensão cognitiva que caracteriza o ensino de arte como apenas conhecimento abstrato e genérico em detrimento do corpo sensível no mundo. Uma tendência que prioriza métodos previamente definidos e pautados pela centralidade do discurso sobre os fenômenos estéticos e poéticos e não como ato no mundo. Para tanto, a escrita se detém em alguns pontos de tensões e de contradições entre o ensino das artes visuais e suas práticas nas escolas regulares de Educação Básica através de memórias e narrativas que emergem do vivido em escolas da rede privada e pública de ensino do estado do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. A interlocução com a fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty permite pensar a experiência das artes visuais na escola como acolhimento ao corpo sensível desde o entendimento de que o corpo não está somente situado no espaço, mas atado e engajado nele, um corpo voltado para a experiência de coexistência no mundo vivido com outros. O interesse acadêmico é estudar a dimensão sensível implicada nas interações pedagógicas em aulas de artes visuais tomando como procedimento metodológico a pesquisa narrativa como potente modo de narrar o vivido. Narrar é partilhar o modo como experienciamos o mundo, pois narrar diz respeito à observação de si e do mundo pela valorização da presença sensível de vidas relatadas. A pesquisa narrativa releva a dimensão existencial na formação de pesquisadores que se lançam à experiência, que nelas adentram para refletir o que a eles pode dizer, o que podem dela aprender impulsionados a interrogarem e a pensarem a experiência educativa. Esta é sempre uma experiência relacional singular, intersubjetiva, desestabilizadora que acolhe a incerteza e o mistério com a intenção de manter a tensão entre os múltiplos significados da experiência educativa. Supõe assumir a pesquisa como experiência de pensamento que interroga o sentido educativo desde marcas inscritas pela memória como sentido do vivido e não análises ou explicações diante de um problema a solucionar. A partir das próprias experiências para refletir a presença sensível do corpo no encontro entre artes visuais e escola, a escrita dissertativa conclui que o ato de ver e ser visto merece a atenção educacional como ato imprevisível entrelaçado entre corpo e mundo. Valorizar o pensamento encarnado da experiência visual, considerando um corpo que faz para saber, é valorizar na Educação Básica a experiência sentida como laboratório de processos de invenção e convivência humana, é destacar o ensino das artes visuais como tempo e lugar que acolhe a experiência lúdica de um pensamento envolvido no movimento estético e poético de produção de sentidos que situam o mundo. Exige da docência a responsabilidade ética e estética em acompanhar a imprevisibilidade do que pode acontecer, e não a possibilidade de ser pré-determinado. Exige uma pausa, um silêncio, um pensamento para continuar a pensar a experiência das artes na Educação Básica na busca por devanear uma educação da escuta, de estar junto, do devir como modo de coexistir na escola.

Palavras-chave: Educação; Artes Visuais; Filosofia; Experiência; Pesquisa Narrativa.

RESÚMEN

La disertación reúne educación, filosofía y artes visuales para reflejar el escenario contemporáneo de las artes visuales, su presencia y su presentación en la Educación Básica. La meta es cuestionar la tendencia hegemónica de la dimensión cognitiva que caracteriza la enseñanza de arte como solo conocimiento abstracto y genérico en detrimento del cuerpo sensible en el mundo. Una tendencia que prioriza métodos previamente definidos y guiados pela centralidad del discurso a respecto de los fenómenos estéticos y poéticos y no como un acto en el mundo. Por lo que la escritura se detiene en algunos puntos de tensiones y contradicciones en medio de la enseñanza de las artes visuales y sus practicas en escuelas regulares de Educación Básica a través de recuerdos y narraciones que emergen de lo vivido en escuelas de la red publica y privada del estado del Rio Grande del Sur y Santa Catarina. La interlocución con la fenomenología de Maurice Merleau-Ponty pensar la experiencia de las artes visuales en la escuela como receptividad al cuerpo sensible hacia el entendimiento de que el cuerpo no está solamente situado en el espacio, pero atado y comprometido en ello, un cuerpo orientado a la experiencia de la coexistencia en el mundo vivido con otros. El interés académico es estudiar la dimensión sensible involucrados en las interacciones pedagógicas en clases de artes visuales tomando como procedimiento metodológico la investigación narrativa como una forma poderosa de narrar lo vivido. Narrar es compartir el modo como experimentamos el mundo, porque narrar habla a respecto de la autoobservación y del mundo por el aprecio de la presencia sensible de las vidas relatadas. La investigación narrativa revela la dimensión existencial en la formación de investigadores que incursionan en la experiencia, que entran en ellas para reflexionar lo que a ellos puede decir, lo que pueden aprender impulsados a interrogaren y pensaren la experiencia educativa. Esta es siempre una experiencia relacional singular, intersubjetiva, desestabilizadora que abriga la incertidumbre y el misterio con la intención de mantener la inquietud entre los múltiples significados de la experiencia educativa. Supone asumir la investigación como experiencia de pensamiento que interroga el sentido educativo desde marcas inscritas por la memoria como sentido del vivido y no análisis o explicaciones delante de un problema a solucionar. A partir de las propias experiencias para reflejar la presencia sensible del cuerpo en el encuentro entre artes visuales y escuela la tesis escrita concluye que el acto de ver o ser visto merece la atención educacional como acto impredecible entrelazado entre cuerpo y mundo. Valorar el pensamiento encarnado de la experiencia visual considerando un cuerpo que hace para saber, es valorar en la Educación Básica la experiencia sentida como laboratorio de procesos de invención y convivencia humana, es resaltar la enseñanza de las artes visuales como tiempo y lugar que abriga la experiencia lúdica de un pensamiento involucrado en el movimiento estético y poético de producción de sentidos que sitúan el mundo. Requiere de la docencia la responsabilidad ética y estética en acompañar la imprevisibilidad de lo que puede ocurrir y no la posibilidad de ser predeterminado. Requiere una pausa, un silencio, un pensamiento para continuar a pensar la experiencia de las artes en la Educación Básica en la busca por soñar una educación de escucha, de estar junto, del devenir como modo de coexistir en la escuela.

Palabras-clave: Educación; Artes Visuales; Filosofía; Experiencia; Investigación Narrativa.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 PERCURSOS COMO PROFESSORA DE ARTES VISUAIS	20
2.1 Entre papéis e tintas guaches: uma infância poética	21
2.2 Estar sendo professora: formação e docência em artes visuais	25
2.3 Composição de uma professora pesquisadora	34
2.4 O desafio da escrita: uma nota	36
3 TENSÕES ENTRE EDUCAR O CORPO SENSÍVEL E ENSINAR ARTES VISUAIS NA ESCOLA	38
3.1 Percursos das artes visuais na escola: Proposta Triangular e cultura visual	48
3.2 Tensões e contradições da educação em artes visuais na escola	52
4 EXPERIÊNCIA DO CORPO SENSÍVEL NO MUNDO E O ESTÚDIO DE ARTES VISUAIS	56
4.1 Merleau-Ponty e a intersubjetividade no mundo - experiência de ver e ser visto no mundo	56
4.2 O estúdio de artes visuais como laboratório da experiência: ensinar e aprender	68
5 A ESCOLA ENTRE O IMPREVISÍVEL E O PREVISÍVEL	74
5.1 A corporeidade das artes visuais na escola	81
5.2 A experiência sensível como forma de "reaprender a ver o mundo"	95
6 UMA PAUSA, UM SILÊNCIO, UM PENSAMENTO, UM DEVANEIO	105
REFERÊNCIAS	110

1 INTRODUÇÃO

Na experiência de viver estamos entrelaçados ao sentir do corpo e ao sentido que o vivido nos provoca. As artes têm seus encantos e as aproximações a elas impulsionam modos de sentir do corpo sentido em suas vivências que nutrem toda experiência. A escola constitui importante espaço e tempo para aproximações com e entre as artes na trajetória de vida como um berço para um encontro que requer a presença do corpo sensível. Há muitos modos de narrar esse encontro e várias narrativas permeiam vivências significativas na escola de Educação Básica, as quais carregamos como abertura a novas experiências por toda a vida pois permanecem em nosso imaginário, nossas escolhas, concepções e aprendizagens. De todas as lembranças é provável que para alguns as aulas de artes visuais serviram apenas para se divertirem, ou aliviarem tensões, ou ainda se expressarem “livremente” e, desse modo, a compreensão do valor educativo da presença das artes na formação escolar se volte para a dimensão do que é útil e agradável. De certo modo, para outros, as aulas de artes visuais foram um momento de pausa para pensarem em cores e formas do mundo. No encontro com a materialidade do mundo vislumbraram possibilidades criativas para imaginarem e inventarem na ação mesma de montarem e desmontarem, fazerem e refazerem sentidos e significados que os situaram no mundo, o estruturaram e lhe deram sentido. O ponto de partida desta escrita dissertativa é interrogar o encontro com a experiência das artes visuais na escola para pensar modos de perceber e acolher o corpo sensível na Educação Básica. Nessa intenção, proponho uma aproximação entre educação, filosofia e artes visuais movida pelo interesse acadêmico em interrogar as contradições e as tensões que envolvem a educação da sensibilidade na escola.

O vínculo ao programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Santa Cruz do Sul e ao grupo de pesquisa Estudos Poéticos: Educação e Linguagem, da mesma instituição, foi importante para circunscrever a temática educação e artes ao impulsionar em mim o interesse em interrogar filosoficamente a dimensão sensível do corpo no mundo na formação de crianças e jovens e na ação docente em artes visuais na escola. Para tanto, opto por partir do desdobramento das minhas experiências sensíveis, lúdicas e lúcidas como professora e pesquisadora em artes visuais, para uma aproximação às percepções, narrativas e relações experienciadas no ensino de artes visuais na Educação Básica. O desafio metodológico está em aprofundar minhas interrogações e reflexões em torno da ação docente em artes visuais, isto é, enfrentar as tensões e as contradições em torno da questão da experiência sensível como ato de pensamento desde o movimento do corpo no mundo

tendo como interlocução a aproximação ao pensamento do filósofo francês Maurice Merleau-Ponty (1908-1961).

A experiência sensível do corpo em processo escolar me conduz a pensar o ensino de artes visuais como experiência no sentido que lhe dá Merleau-Ponty (2003, p. 156) ao escrever que “a experiência é o que nos inicia ao que não somos”, ou seja, no sentido da impossibilidade de conceituá-la pois diz respeito à complexidade do sensível. Merleau-Ponty (2018), em seu livro *Fenomenologia da Percepção* (1945), considera o ser humano em sua existência (“em situação”) e não em sua essência (em ideia) para afirmar o ser em ato – simultaneamente ser no mundo e estar em si. Nesse sentido, o lema da fenomenologia, “de “voltar as coisas mesmas” me orienta a conduzir uma escrita voltada para a experiência do ser sensível na pluralidade do mundo.

Em Jorge Larrosa (2016, p. 43), experiência implica “um excesso, um transbordamento”, e “ainda, talvez seja preciso pensar a experiência como o que não se pode conceituar, como o que escapa a qualquer conceito, a qualquer determinação, como o que resiste a qualquer conceito que trata de determiná-la ...”. É por sua indeterminação, “por sua abertura” (LARROSA, 2014, p. 44), no sentido merleauPontiano de iniciação, que assumo a compreensão de experiência para pensar a complexidade que emerge na escola diante da escassez de tempo e da crescente tendência escolar de simplificação dos processos de aprender distintos modos de estar em linguagem no mundo. É recorrente a eliminação de experiências que permitem viver a imprevisibilidade do mundo como surpresa, multiplicidade, possibilidade de interrogar o que não se pensa e de ser o que não se é, de estar em outro mundo daquele no qual se está. Minhas interrogações surgem da percepção de um cenário de ensino de artes visuais na escola assistido historicamente por um ensino que prioriza conteúdos e o desenvolvimento cognitivo, ofertando um insatisfatório tempo e espaço para o acontecimento em artes visuais que requer a experiência sensível do corpo no mundo.

Em grande parte das escolas, o vivido nas aulas de artes visuais é conduzido por métodos previamente definidos e pautados pela centralidade do discurso sobre fenômenos estéticos e não como ato no mundo. Um dos pontos marcantes para este ensino na contemporaneidade é o apostilamento, o qual adentra nas escolas como método de ensino, fundamentado no entendimento de que as artes visuais se apresentam como conteúdos objetivos a serem apreendidos como conceitos ou como discursos estruturados (leia-se pela mente), e não como gesto sensível de um corpo em movimento com e no mundo. Percebo

em minha trajetória, como docente e pesquisadora em artes visuais, uma educação desvinculada do cuidado pelos sentidos como desconsideração educacional ao modo como habitamos o mundo.

Porém, se a escola não considerar o corpo que sente e pensa, em especial no ensino das artes, são as relações de aprendizagem no e com o mundo que se comprometem. Desde que somos corpo, e não uma “consciência” à margem das situações vividas, somos um nó de significações vivas enlaçado a certo mundo. Um nó de sentidos e significações que emerge de nossa co-implicação em um mundo comum. Na fenomenologia de Merleau-Ponty (2018), a impossibilidade de ser *só* um indivíduo é a condição para poder descobrir-se em situação na vida compartilhada.

Há muito o que ser considerado e repensado acerca das artes visuais na escola, não sob a intenção de desconsiderar o que é realizado ou julgar adequado ou inapropriado esse ou aquele modo de realizar, mas na intencionalidade¹ de promover a interrogação e possibilitar outros modos de pensar o tema ao pontuar fenômenos vividos nos processos de ensino e de aprendizagem escolar. Um modo de rever e interrogar concepções diante das tensões e contradições que cercam o entendimento das artes visuais como disciplina a mais no currículo escolar, dotada de conteúdo específico e tangencial às demais áreas de conhecimento. Não por acaso, a atual denominação de “Ensino da arte” enfatiza as artes como conteúdo cognitivo e não como experiência, o que conduz a métodos centrados nos discursos sobre obras e sobre o fenômeno estético. O que ficou para trás foi o corpo sensível com toda força de uma racionalidade excludente. Mas, como afirmam Contreras e Pérez de Lara (2010), ao destacarem a importância de considerar a experiência na investigação educativa, é no corpo que

se inscreve cada história singular, é onde sentimentos e pensamentos se manifestam, em batimentos cardíacos, em palavras, em imagens, em nós que oprimem ou numa brisa que sopra a alma, mas nem sempre essa inscrição é lida em busca de seu sentido; a experiência é a possibilidade dessa leitura, leitura necessária para que a marca seja uma verdadeira inscrição que ilumina o sentido do vivido (CONTRERAS; LARA, 2010, p. 31)².

Os autores permitem compreender que a ação de educar, como ação relacional entre

¹ A opção pela fenomenologia na pesquisa educacional implica assumir a compreensão de intencionalidade não como finalidade ou resposta pontual a uma questão, mas um “ir em direção a ...”, um modo de pensar que “visa uma questão” ou “direciona-se à questão”. Para Merleau-Ponty (1991), pensar é circunscrever um campo de pensamento em vez de ter ideias. Trata-se de atacar uma interrogação e seus limites, explorar e investigar o que há para além de um horizonte movente. O horizonte está sempre lá, sempre além, recuando a cada avanço, sempre em movimento de distanciamento, sempre à espera. É esse movimento, essa espera, que faz nos movermos para atingi-lo, direciona os movimentos de cada aproximação na simultaneidade que nos distancia (RICHTER, 2005).

² Livre tradução minha a partir do original em espanhol.

humanos, é fonte de experiências in-corporadas que nos significam e situam no mundo comum pela possibilidade de leitura de nossas inscrições. Requer atenção ao vivido, leitura e elaboração do que nos acontece para expressar sentidos como experiência, isto é, como narrativa. Para os autores, a narrativa na investigação educativa é um modo de indagar e não apenas compilar o registro de narrativas, antes é tornar visíveis e pensáveis questões educativas que, pela ação de narrar, são a nós desvendadas. Nesta compreensão, as interrogações apresentadas nesta escrita apontam para o desafio da formação como docente de artes visuais que busca, pela educação sensível na escola, a responsabilidade ética e estética de favorecer experiências de coexistir no mundo a partir da experiência singular de um corpo que sente e pensa a e com a pluralidade do mundo, da qual torna-se presença.

Desde os contextos escolares nos quais convivi e convivo, a presente pesquisa tem como amplo objetivo interrogar o cenário contemporâneo das artes visuais, sua presença e sua apresentação na Educação Básica. Uma interrogação que relaciona vivências e percepções de uma caminhada profissional como professora e como pesquisadora em artes visuais com o intuito de refletir as tensões e contradições estabelecidas entre o ensino de artes visuais e a experiência sensível com as artes visuais no coletivo da escola. A inquietação surge em torno de uma abordagem fenomenológica do corpo sensível no mundo, no entendimento de que o corpo não está somente situado no espaço, mas atado e engajado nele, “o corpo do qual tenho a experiência atual” (MERLEAU-PONTY, 2018, p.114), um corpo voltado para a coexistência como experiência de um mundo vivido com outros. O inquietante é considerar, com Merleau-Ponty (1991, p. 192), a experiência sensível como radical relação intersubjetiva ou intercorpórea de convivência na qual “a constituição do outro não vem depois da do corpo, o outro e meu corpo nascem juntos do êxtase original” (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 192-193). Em outras palavras,

O mundo fenomenológico é não o ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências, e na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de umas nas outras; ele é portanto inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que formam sua unidade pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 18).

Nesse sentido intersubjetivo de que é por meu corpo que posso compreender a presença do corpo do outro, a co-presença do outro e de mim por pertencermos e coexistirmos no mesmo mundo, especificamente busco neste estudo refletir alguns pontos de tensões e de contradições entre o ensino das artes visuais e suas práticas nas escolas regulares de Educação Básica através de memórias e narrativas que emergem do vivido nas

aulas de artes visuais, em escolas da rede privada e pública de ensino do estado do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. O interesse acadêmico é interrogar a dimensão sensível implicada nas interações pedagógicas em aulas de artes visuais tomando como procedimento metodológico a pesquisa narrativa como potente modo de narrar o vivido, pois narrar é partilhar o modo como experienciamos o mundo. Narrar diz respeito à observação de si e do mundo pela valorização da presença sensível de vidas relatadas. Nessa compreensão, para Merleau-Ponty (2018, p. 19), “uma história narrada pode significar o mundo com tanta ‘profundidade’ quanto um tratado de filosofia”.

A pesquisa narrativa releva a dimensão existencial na formação de pesquisadores que se lançam à experiência – não recolhem experiências, antes adentram nela – para refletir o que a eles pode dizer, o que podem dela aprender impulsionados a interrogarem e a pensarem a experiência educativa. Esta é sempre uma experiência relacional singular, intersubjetiva, desestabilizadora que acolhe a incerteza e o mistério sem pretender convertê-la em outra coisa. A intenção, sob inspiração de Contreras e Perez de Lara (2010, p. 19), é “a de manter a tensão entre os múltiplos significados da experiência, propondo a investigação como experiência de conhecer, de aprender e de perguntar-se pelo sentido educativo”.

Nessa intencionalidade de abordar a perspectiva da experiência e da narrativa educacional busquei uma interlocução com a fenomenologia do corpo sensível de Merleau-Ponty a partir do meu próprio corpo na experiência como docente em formação, tendo em vista o vivido no campo do ensino das artes visuais na escola. A fenomenologia propõe descrever o que há, o que existe, o que acontece e o que pode acontecer, reconhecendo “o sujeito engajado, de uma consciência engajada, cujo ser-no-mundo é também ser-ao-mundo, sendo intencionalidade sua experiência” (REZENDE, 1990, p. 19).

Para tanto, assumo o estudo desde uma abordagem filosófica que considera, conforme Martins e Bicudo (2005), o saber como conhecimento; o caráter descritivo; o significado que os envolvidos dão às coisas, ao mundo, em relação intersubjetiva; o enfoque intuitivo. Busco o que a mim não se mostra facilmente, o que apela a minha memória, ao que em mim deixou marcas como sentido do vivido e não análises ou explicações, muito menos um problema a solucionar, mas uma inquietação a aprofundar. Destaco o caráter fenomenológico do estudo para enfatizar o perfil reflexivo e não analítico ou informativo, o qual busca sentido, ou seja, um modo de ver e de ser visto, de interrogar e pensar a partir das próprias experiências para refletir o ser sensível em relação ao ensino das artes visuais. Tomo este interesse de reflexão como horizonte, como norte que orienta o percurso da

pesquisa, na qual as interrogações por ela desencadeadas façam sentido para os estudos que venho realizando. Como afirma a pesquisadora Maria Aparecida Bicudo (2005), pesquisar implica

ter uma interrogação e andar em torno dela, em todos os sentidos, sempre buscando suas múltiplas dimensões e andar outra vez e outra ainda, buscando mais sentido, mais dimensões, e outra vez mais. A interrogação mantém-se viva, pois a compreensão do que se interroga nunca se esgota (BICUDO, 2005, p. 8).

Para a autora, a pesquisa exige manter a interrogação, perseguir uma questão tendo em vista que não é tão relevante o problema quanto a ação de permanecer interrogando, pois as perguntas “solicitam que se busquem os sentidos de interrogação e de problema, procurando- se visualizar os desdobramentos possíveis que os significados atribuídos a essas denominações trazem para a postura investigativa” (MARTINS; BICUDO, 2005, p. 8). Nessa compreensão, a fenomenologia lida com o presente e, nesta escrita, busca situar o modo de pensar a presença das artes visuais na escola desde uma atitude frente a ela, ou seja, como modo de pensar que “a arte não é discurso, é ato, é situá-la em seu lugar” (CATTANI,, 2002, p. 37).

Sendo assim, as narrativas apresentadas podem ser consideradas como descrições do vivido em sua impossibilidade de dar conta da realidade. Nesse sentido, surgem como questões educacionais que compreendem a descrição dos gestos, palavras, notas descritivas e refletivas que buscam escrever e narrar o fenômeno que se mostra ao campo da pesquisa em artes visuais na escola, procurando não deixar escapar os percursos de um estudo que acolhe o imprevisível e a incerteza. O desafio está em relevar a complexidade da corporeidade, das sensações e das emoções que tecem o campo das artes visuais na escola ao interrogar pelo que elas são, pelo que podem significar, isto é, pelo que podem acolher da pluralidade de interpretações e pelo que pode ir além delas.

Nessa intenção, no primeiro capítulo, tomo inicialmente como ponto de partida a narração dos indícios sensíveis no tempo da experiência da infância. A curiosidade e a inquietação lúdica diante das experiências sensíveis no encontro do corpo com e no mundo, em relação situacional entre o real e o imaginário infantil, reverbera para além do brincar com papéis e tintas guaches. Trajetória em constante movimento sob efeito de um viver e aprender, modos de ser e estar sendo no tempo da escola à universidade, e na minha constituição docente em artes visuais.

Em seguida, no segundo capítulo, interrogo as tensões entre educar o corpo sensível e ensinar artes visuais na escola ao apresentar breve percurso histórico curricular das artes

visuais, o qual resultou em modificações tanto na escola quando nas concepções dos envolvidos, alunos e professores. A proposta triangular e a questão da cultura visual instauram um ensino de artes visuais pautado na produção e na interpretação de discursos, sendo a cultura mediadora de significados abstratos pela priorização de concepções cognitivistas e objetivas. Em contrapartida a educação sensível recoloca as artes visuais num estrato anterior ao da simbolização estética pela experiência sensível do e no instante do vivido, pela experiência existencial do corpo em movimento no e com o mundo, pela abertura ao encontro com o horizonte movente da percepção.

Nesse contexto contemporâneo escolar encontramos tensões e contradições no ensino de artes visuais que, na busca apenas por informação e conhecimentos mensuráveis perde a possibilidade da experiência. O tempo se esvazia e o conhecimento é apresentado de modo fragmentado, instantâneo e abstrato. Seria a consideração do corpo ausente na escola? Onde estão os acontecimentos que desafiam os devaneios, o dar-se tempo e espaço para que o corpo viva em presença nas aulas de artes visuais na contemporaneidade? Como afirma Larrosa (2016, p. 25), a experiência “está na possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque”. Quais narrativas dialogam para o encontro do corpo com o sensível na escola?

Na continuidade, o terceiro e quarto capítulos apresentam minhas interrogações desde a fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty, na qual a compreensão da experiência do corpo sensível no mundo vai além de papéis e tintas guaches pela intenção de pensar a intersubjetividade de ver e ser visto no mundo. O autor posiciona a percepção não como redutível a uma operação intelectual, mas sim enraizada em um vivido intuitivo, o qual “é finalmente uma maneira de exprimir que meu corpo está no mundo” (MERLEAU-PONTY, 2018. p. 147). Para o filósofo, perceber não diz respeito a uma unidade da inteligência, antes é abertura ao horizonte, a uma infinidade de modos de ser e de agir. O objetivismo limita a possibilidade de uma experiência viva e a substitui por um mundo exato. Merleau-Ponty (2018; 2003), restitui à experiência a transcendência e o sentido fundado nas experiências com e no mundo. O corpo é vivo e a experiência viva rompe com a ideia de reduzi-lo a qualquer experiência de representação. Percebo o mundo, estou imerso nele, diante dele, entre ele, e, ao meu redor em atitude corpórea, na qual a ação educar “não é como é e sim como o que acontece, não como uma ontologia do ser e sim de uma lógica do acontecimento” (LARROSA, 2016, p. 43). Só me encontro no singular inserido na pluralidade que me apresenta no mundo, na relação intersubjetiva com e no outro. Um recomeço inesgotável e profundo de ação e de presença. A condição de possibilidade para

saber conhecer-se, apropriando-se da percepção, da intercorporeidade ou intersubjetividade, para além das condições subjetivas de se perceber e de ser percebido no mundo.

Alinhado ao estudo da dimensão sensível está o desafio de escrever, de me debruçar em meus pensamentos, minhas incertezas e surpresas no longo percurso da pesquisa nestes dois últimos anos. São momentos de revisar as tensões e contradições encontradas em mim, olhar além do que me acerca, possibilitar abertura para o que me toca e me acontece. De modo que sou provocada a mover obstáculos no caminho trilhado e a trilhar até o ponto que surgem novas interrogações e novos pensares que são desejáveis para quem vive a pesquisa. Um dos momentos significativos durante a pesquisa, e que necessitou ajustes e adaptações foi quando estive a frente de lecionar artes visuais no período pandêmico. Onde as escolas e universidades adaptaram ao sistema de educação à distância, muitos recursos foram criados e o professor precisou reaprender a dar aula para que as atividades escolares pudessem ser retomadas. Foi um momento de crescimento, de aprendizado mútuo e empatia. Nas aulas de artes visuais foi um meio de expor as emoções, percebi no retorno dos trabalhos dos alunos, produções artísticas mais significativas, o uso das linguagens como modo de expor o sentir. Na universidade foi um momento de troca expressiva, pois mesmo que estivéssemos a metros de distância ainda assim sentimos acolhidos em meio a tela do computador, pelas conversas calorosas, provocativas que induziam a pensar sobre o mundo e a vida.

Confesso que o trajeto não tem sido fácil, o tempo acelerado entre a vida profissional, acadêmica e pessoal chama a cada momento, dispersando o pensamento. Mas o desejo ecoado pelas inquietações tem conduzido a pensamentos e descobertas infundáveis ao permitir a escrita como momento de suspensão e reflexão do vivido. Apoio minhas experiências de estudos na convivência com crianças e jovens como docente e pesquisadora em artes visuais na Educação Básica. O aprofundamento filosófico realizado no percurso do Mestrado em Educação permite apresentar narrativas que mostram o sentir e o pensar, memórias e registros da trajetória de uma docente e pesquisadora no campo das artes visuais. Para tanto, apresento no quinto capítulo a escola entre o imprevisível e o previsível para interrogar modos de pensar os fenômenos presente nas atividades realizadas nas aulas de artes visuais a partir da compreensão da ação de ensinar e de aprender como experiência de viver as artes visuais na escola. Uma educação de recomeços para os diálogos e a existência, ou seja, nos termos de Merleau-Ponty (2018, p. 19), para “reaprender a ver o mundo”.

Nesse processo de “reaprender” a me situar no mundo, destaco do estudo realizado a tensa disputa educacional não apenas pelo lugar das artes no currículo escolar – ensino ou

liberdade expressiva? – mas, principalmente, pela concepção de artes no processo formativo de crianças e jovens. Ou seja, por sua dimensão educativa. Uma disputa que insiste em desconsiderar o pensamento ou o corpo operante sensível para vigorar, com toda força de uma racionalidade excludente, a dimensão artística como apenas conhecimento sobre as artes.

Se o debate sobre a presença das artes visuais na escola é historicamente tenso, hoje apresenta-se profundamente simplificado no âmbito das ações escolares em artes. No encontro entre artes e escola predomina um olhar e uma escuta já determinados por prévios discursos e classificações. Um encontro que esquece justamente o que especifica o gesto sensível das artes como ato encarnado que exige materialidades e instrumentos que permitam abertura à produção de sentido ao que ainda não tem. Expectativas escolares previamente definidas que impedem compreender que “arte não se sabe, se faz para saber” (DERDYK, 2010, 34). Nessa compreensão, a contribuição para o campo da pesquisa educacional é apresentar e fundamentar a relevância da atenção pedagógica à experiência sensível compartilhada nos processos de ensinar e de aprender artes visuais na escola de Educação Básica.

2 PERCURSOS COMO PROFESSORA DE ARTES VISUAIS

“A realidade é a matéria-prima, a linguagem é o modo como vou buscá-la – e como não acho. Mas é do buscar e não achar que nasce o que eu não conhecia, e que instantaneamente reconheço.”

Clarice Lispector

A minha formação como docente em artes visuais emerge do encantamento com o mundo das artes visuais no tempo de criança. Marcas de uma infância lúdica, de uma vivência significativa, desencadearam memórias afetivas. Afetos que retornaram à lembrança, tornando-se decisivos para a escolha de cursar artes visuais na graduação. A curiosidade e a inquietação lúdica diante das primeiras experiências sensíveis do agir do corpo de criança, numa infância no e com o mundo, gestaram instantes – entre o real e o ficcional – que reverberam para além do brincar com papéis e tintas guaches.

Um encontro sensível pela experiência do movimento com o corpo marcado por situações inesperadas que despertam a curiosidade ao se mover no jogo lúdico, que emergiu em linguagem. Utilizei muitos papéis e, sobre eles, manchas com tintas guaches, para tornar visíveis marcas e gestos do invisível, percebidos por meus sentidos, sobre as interrogações e modos que tecem ideias no brincar. Baseada nesta percepção, reafirmo o interesse por entender que “a experiência é poética quando uma singularidade se reconhece na experiência do outro. Assim nos significamos na experiência coletiva.” (RICHTER; BERLE, 2015, p. 1040). Nesse sentido, “nenhuma dimensão da linguagem existe independente da ação do corpo que a inscreve no mundo e lhe confere sentido na convivência” (RICHTER; BERLE, 2015, p. 1029). Desenhar, pintar, recortar e colar, construir e desconstruir signos desencadeados na ação de brincar foram registrando e inscrevendo em meu corpo a vivência e o sentido de mundo. Considerar o momento de brincar como forma de pensamento do meu sentir no tempo da infância constituiu pontes para que esse aprender se configurasse e permitisse correlacionar hoje minhas afeições e escolhas. Considero relevante ressaltar, com Merleau-Ponty (2018, p. 22), que “tenho consciência do meu mundo por meio de meu corpo” que permite reconhecer a experiência como uma reflexão sensível. Penso no sentir do meu corpo como um sentir relacional, em interação com o outro, não como uma soma de individualidades, mas, sim, como uma relação intersubjetiva. Assim, narro e descrevo alguns vestígios da infância para pensar as poéticas do tempo de brincar como relações intersubjetivas que embasaram a constituição formativa do meu ser professora de artes visuais.

2.1 Entre papéis e tintas guaches: uma infância poética

Desde pequena, participei de aulas de desenho e pintura, no turno oposto à escola. Apreciava a possibilidade de produzir marcas, linhas e manchas, de completar com cores, as formas que se moldavam sobre o papel. Encantava-me com as diversas cores que me ofertavam e que passaram a constituir afetos pelas artes visuais, ao vivenciar cada processo sentido.

Ao compor esta escrita, refleti sobre minhas essências. Tento, de algum modo, não justificar minhas escolhas apenas considerando o passado, mas narrar o meu vivido a fim de encontrar em mim sentidos do meu ser, vestígios que me constituem. Percebo que boa parte das escolhas artísticas que fiz foi por influência paterna. Meu pai gostava de fantasiar-se e animava festas da família e da rua onde morávamos. Era uma pessoa muito divertida, apreciava festas, danças e suas irmãs cantavam e organizavam decorações de festas. Suas habilidades eram voltadas ao desenho, à pintura e à culinária. Cresci observando as habilidades artesanais das minhas tias. As festas de aniversário em família, a decoração com temas infantis, com desenhos feitos em pequena ou grande escala, era organizadas por elas. Minha madrinha confeccionava painéis temáticos, arcos de balões, toalhas de mesa, lembrancinhas, arranjos de mesa. Tudo era carregado de muita dedicação e amor. Todos da família as auxiliavam nas produções decorativas. Nós nos organizávamos dias antes da festa. Esses momentos festivos eram motivos afetivos para estarmos juntos. Cresci num ambiente com muitos festejos, mas, infelizmente, tudo se modificou com o falecimento do meu pai. Desde então, a escola passou a ser o palco dos festejos. Participava de apresentações de dança e teatro, apreciava os processos de organização dos eventos e sentia o friozinho na barriga durante os improvisos na hora do espetáculo. Recordo com afeto as fantasias utilizadas nas encenações, a organização e os ensaios do coral. Lembro a inauguração da sala de música, a primeira audição para a escolha do tom da voz, a vergonha e as brincadeiras dos colegas que não participavam, todo o clima de preparação, a ansiedade e o prazer de cada movimento. Tudo era encantador e muito vivo. Encantadora era a sala de artes visuais, um lugar que colocava cor em tudo. Parecia que eu vivia sob os tons amarelos dos quadros de Vincent Van Gogh.

As experiências do meu corpo e suas marcas emergem ao sentir a atmosfera da sala de artes visuais, como se fosse sentir a composição do mundo percebido pelos sentidos de uma infância vivida naquele lugar. Uma experiência de infância que hoje procuro desenhar no meu ofício de professora de artes visuais em sala de aula. Sinto o toque na madeira do pincel e a sutileza do pelo no encontro com o papel, transporto o peso dos pensamentos que buscam

transfigurar-se com a alegria da espontaneidade e da liberdade que emergem dos tons produzidos pela mistura da tinta guache da paleta. Processos imagéticos intencionados pelo sentir, pelo pensar, um dueto de linguagem e experimentações, de sensações e ideias, talvez, a transcendência do singular para uma pluralidade ativa, eixos que mutuamente se trocam, uma ação da qual tanto um quanto o outro participam. Trago minhas recordações, não com ênfase no sentimentalismo, mas para sublinhar apontamentos que sustentam o interesse intelectual por uma abordagem em educação e artes, pautada na experiência sensível e na intencionalidade de narrar o cenário de sentidos que a constituem.

Paredes cheias de desenhos, várias mesas antigas compridas e acinzentadas eram cobertas por plástico neutro. Ao fundo, uma prateleira para a organização dos materiais, a mesa da professora à frente e, ao lado, a pia para lavar os pincéis. Eu costumava sentar-me no canto direito, no fundo, próximo da janela, da qual avistava o jardim da casa das freiras, que moravam na parte de trás do colégio. Era meu lugar preferido. Lá eu me sentia confortável, pois havia a sombra das árvores do jardim. Lembro de ficar olhando para fora da janela em busca de inspirações, perdida em meus pensamentos. Às vezes, como menina travessa, espiava a casa das freiras com a intenção de saber um pouco mais da vida delas ou, na verdade, buscar relações e aproximações com aquele ambiente.

Na sala de artes, tudo parecia mágico. Os pensamentos não estavam aprisionados; as coordenadas e técnicas, tudo fazia sentido para mim, pois tínhamos liberdade para criar e reproduzir. O cheiro daquele lugar, uma mistura de móveis antigos, tinta e poesia. Sim, a poesia, para mim, tem cheiro! Cheiro de pureza, de descoberta, de experimentação. Não tinha medo de errar, mas sentia liberdade para criar e experimentar o que a folha de papel ou a tela me apresentavam. Neste momento, pensando nas sensações transportadas pela recordação, sinto o cheiro e me transfiro para aquela sala de arte, num fechar de olhos. Ela possuía uma atmosfera de magia, de espiritualidade, que me impulsionava a perder-me no tempo. Tempo esse que hoje entendo como tempo de significância, o tempo “*kairós*”, ou, melhor dizendo, tempo “*aion*”, o tempo intensivo de criança. Um tempo de esquecer o que está em volta, um tempo de parar e olhar, de sentir e de pensar, de viver e de experimentar. Um tempo e um espaço lúdico para o movimento dos pensamentos, de sentidos e de tateios errantes. Um tempo para se dar o tempo para modificações e sentidos novos, no qual a ação de aprender torna-se o principal percurso. Um aprender pela escuta, pelo silêncio, como elo do corpo sentido. Que tempo existe hoje na escola? Usufruímos este tempo de pausa sensível?

Como pensar na constituição de ser professora de artes sem conectar as afirmações e o

tempo da minha infância? “O corpo do mundo desempenha o papel da memória” (SERES, 2004, p. 76). Em tudo, o corpo sente e se revela como constante presença no/com o mundo. O corpo atua e reflete a sua existência, ao olhar para si, em experiência reflexiva, o que inclui a possibilidade de observar as coisas como se manifestam na pureza original. Ou seja, “o mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 14). Posso dizer que hoje, ao atuar como professora de arte, tais sentidos pulsam, pois, ao preparar minhas aulas, espero nelas encontrar o cheiro da sala de arte da minha infância, as possibilidades para experimentações em meio à mistura de tintas e de tons sobre o papel, embalados pela experiência de linguagem do gesto sensível.

Retomo as palavras de Merleau-Ponty (2018, p. 3), contidas na *Fenomenologia da Percepção* (1945), para com ele reafirmar que “eu sou a fonte absoluta; minha experiência não provém de meus antecedentes, de meu ambiente físico e social, ela caminha em direção a eles e os sustenta, pois sou eu quem faz ser para mim”. Meus registros gráficos na infância tinham como inspiração, personagens que apreciava, imagens de anjos, crianças, animais, personalidades. Destaco essa inspiração para colocar em foco que o acontecimento de desenhar ou pintar ocorria durante o processo de realização, no ato em si, no instante do encontro entre si e o mundo e não no trabalho final, acabado. A mistura para encontrar tonalidades, perceber e delinear formas, no traço e na linha que modelam as formas e as cores, na tentativa de controlar a imagem no entrelaçamento imaginativo, no fazer fazendo. Uma mistura que se torna um elo na experiência de estar sendo em ato.

Na escola regular, as aulas eram de desenho geométrico, com uso de esquadros, régua transferidor e compasso. Lembro bem que tudo tinha que estar alinhado; as linhas se formavam no encontro com os pontos marcados A, B, C, D, no caderno de desenho comprado pela minha mãe. Assim construíamos rosáceas, fazíamos desenhos quadriculados, construção de mobiliário, mosaicos, estrutura da figura humana. Era tudo muito diferente das aulas do turno oposto. Na escola regular, as atividades eram dirigidas, ordenadas, rígidas. Parecia que a poética e a cor se ausentavam, mas, talvez, elas ficassem guardadas.

Rememorar e pensar essa intensidade vivenciada na infância, por mais que seja um outro tempo vivido, me faz considerar que tais situações ainda ocorrem nas escolas. Dessa forma, percebo a escola, condicionada às exigências de um ensino direcionado em etapas, com enfoque tecnicista, com uma visão voltada para o mercado de trabalho e para atender as exigências de avaliações que habilitam a entrada na academia ou, ainda, com a intenção de desenvolver habilidades e competências. Com este enfoque, nas atividades propostas,

prevalece a dimensão cognitiva em detrimento da dimensão sensível, fonte de nossos sentidos e de interpretação do mundo, do meu estar no mundo.

Assim como o artista se dispõe à experiência das artes, a educação, o ensino, poderia/deveria almejar essa sensibilidade, ou seja, a abertura ou a permissão de sentir e de aprender como o poeta. Com tantos recursos tecnológicos disponíveis na escola, ainda não sabemos trabalhar com o que sentimos. Muitas vezes, optamos por camuflar e trocamos nosso saber pelo conhecimento pronto ao fingirmos que não percebemos. A ação de aprender na escola segue a mesma lógica ao fingir que não se vê para deixar como está, para não se mobilizar, para esperar ser dirigido, orientado para fazer e tirar uma nota excelente. Assim, compreender que temos um corpo e que vivemos no mundo não é considerado nos processos escolares de ensino e aprendizagem. Porém, repito com Merleau-Ponty (2018, p. 14), o mundo não é o que eu penso ou conheço, “mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável”. Para Merleau-Ponty (2018), o movimento do corpo emerge na percepção do mundo, como uma intencionalidade distinta do conhecimento.

Dessa forma, minha intenção ou desejo é encontrar o espanto nas aulas de artes visuais, considerar válido o instante vivido como um movimento pensante reflexivo para que possa me encontrar no ato de fazer e de pensar, no dialogar dos corpos, entre trocas e questionamentos barulhentos com os outros, aí, onde pulsam os questionamentos que surgem diante do inusitado de cada instante que se apresenta.

Mesmo passado tanto tempo, ainda encontro entre os corredores da escola, vestígios pautados num ensino não sensível, apenas intelectualizado. Encontro nessa lógica a valoração de um mundo fundamentado no pensamento objetivista, pautado em causa e efeito, orientado por respostas “certas”, muito distinto de um mundo que também considere as artes, um ensino que considere a inseparabilidade entre sujeito e objeto, entre teoria e prática, entre corpo e mundo. Conteúdo e conceitos objetivados, marcados e repassados, pautados na definição de resultados previamente estabelecidos, anulam o sentir do corpo que assiste e que existe em presença. Há uma diferença entre experienciar e conceituar, mas esse conflito ou interrogação não existe numa proposta pedagógica que visa apenas conceituar. É o que Merleau-Ponty (2018, p. 110) nos coloca como questão para refletir: “tomamos ao pé da letra o pensamento objetivo e não lhe colocaremos questões que ele próprio não se coloca. Se somos conduzidos a reencontrar a experiência atrás dele, essa passagem só será motivada por seus próprios embaraços”.

Os embaraços do pensamento objetivo, para o filósofo, está em nos descolarmos de nossa experiência e aderirmos à ideia de corpo e das coisas como sendo válida para todos os tempos e para todos os lugares. Uma ideia que aparece com a força de uma ideia universal, pois já não me ocupo de meu corpo, nem do mundo pelo modo singular como os vimos; ao contrário,

só falo do meu corpo em ideia, do universo em ideia, da ideia de espaço e da ideia de tempo. Forma-se assim um pensamento “objetivo” (no sentido de Kierkegaard) –, o do senso comum, o da ciência –, que finalmente nos faz perder contato com a experiência perceptiva da qual ele é o resultado e a consequência natural. Toda a vida da consciência tende a pôr objetos, já que ela só é consciência, quer dizer, saber de si, enquanto ela mesma se retoma e se recolhe em um objeto identificável. Todavia a posição absoluta de um só objeto é a morte da consciência, já que ela imobiliza toda a experiência, assim como um cristal introduzido em uma solução faz com que ela instantaneamente se cristalice (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 109).

Após anos de trabalho em distintas escolas, o que menos encontro nas aulas de artes visuais é a possibilidade de valorar e explorar a experiência do corpo sensível, de provocar um ato de encontro com o percebido, com o que pensa e com o que faz. Convém uma advertência para métodos, definições prévias ou conceituações cristalizadas, no sentido de que

não podemos permanecer nesta alternativa entre não compreender nada do sujeito ou não compreender nada do objeto. É preciso que reencontremos a origem do objeto no próprio coração de nossa experiência, que descrevamos a aparição do ser e compreendamos como paradoxalmente há, *para nós*, o *em si* (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 109-110, grifos do autor).

Nessa perspectiva, considero relevante voltar-me para a complexidade do caminho histórico da presença das artes na escola brasileira, hoje denominado de ensino de arte. Ao refletir sobre o significado das artes visuais na educação percebo que até hoje encontramos vestígios de uma educação incoerente e insensível à experiência com e no mundo das crianças e jovens. Talvez este e outros estudos na área possam contribuir para que nas escolas aconteça um ensino de artes visuais pautado na educação do corpo sensível. Talvez, tenhamos que ressignificar não somente a ideia de ensino, mas também a concepção de artes visuais na escola.

2.2 Estar sendo professora: formação e docência em artes visuais

“Todo saber se instala nos horizontes abertos pela percepção”.

Maurice Merleau-Ponty

Para interrogar e refletir minha formação como professora de artes visuais considero necessária uma aproximação às perspectivas históricas e contemporâneas no encontro entre as artes visuais e a educação escolar. Entendo ambos como sendo um processo de metamorfose constante, desencadeado por inimagináveis possibilidades e com infinitas variações, adentrando no paradoxo de uma docência que se transfigura, num estado permanente de interrogações. Sob esse efeito, ao estar sendo docente de artes visuais, é preciso questionar a mim mesma para promover a abertura aos acontecimentos e tornar os encontros educativos na escola reverberação de experiências sensíveis.

Na docência em artes visuais sou desafiada constantemente a rever minhas concepções e ações no cotidiano da escola. Diariamente, surgem tensões e contradições em meio às ações e reflexões do dia a dia na escola. A formação inicial que recebemos na universidade é interrogada e tensionada assim que chegamos ao exercício profissional da docência. Penso que uma docência nasce com a experiência em sala de aula, na relação com o outro, seja no ensino, na troca, na observação e nas tentativas. Ao experimentar a docência formulamos perguntas, mas as respostas se apresentam de diversas maneiras a cada ação de relação com o outro. Desde o primeiro dia, entramos e saímos da escola interrogando e refletindo sobre nossas ações, sobre os encontros e desencontros com as crianças e os jovens. Continuamente vamos nos tornando docentes, dia a dia.

No período em que estive envolvida como professora supervisora do projeto Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)³, constatei que muitos alunos dos cursos de licenciatura desistiam logo depois de entrarem numa sala de aula. Não acredito na ideia de dom ou de destino para ser docente, mas acredito que a empatia com o ensinar nasce na inter- relação professor/a e alunos. Se a “magia” não acontece, com certeza, sentimos que ali não é o nosso lugar.

No tempo de estudante universitária estive próxima às pesquisas nos ateliês de arte, com foco no estudo dos processos criativos das produções artísticas. Não tinha ideia do que poderia ser o dia a dia docente, de como seriam minhas aulas, de como seria a minha relação com os alunos na escola, quais seriam minhas frustrações e desafios na educação básica. Não imaginava a conexão que poderia existir, que sentido poderia ter, por mais que eu desejasse constituir-me como docente de artes. Ainda não tinha o entendimento do sentido que era ser docente, algo ainda não vivido por mim; minha concepção era exclusivamente de aluna.

³ Entre 2014 e 2017 fui bolsista supervisora do PIBID no Ensino Fundamental e Ensino Médio da Escola Estadual Nossa Senhora do Rosário. O programa foi coordenado pela Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.

Somente na vivência, no encontro com os alunos na escola, na minha sala de aula, pude sentir o entusiasmo, a energia da docência, o entendimento de que a ação com as materialidades e instrumentos gráficos e plásticos daria suporte à minha constituição como professora, ao meu fazer diário. Não é fácil, nem imaginava que seria, mas, com o tempo, percebi que as narrativas que foram se apresentando a cada aula me faziam refletir cada vez mais sobre minhas opções e ações em artes visuais. Os questionamentos, as dificuldades, os desafios contribuíram sempre, de alguma forma, para tornar-me docente. A renovação do pensamento e da presença no espaço vivido se configuravam a cada encontro, a cada tempo, com cada turma, com cada aluno. Desse modo, imagino que constituir-me docente em artes visuais seja uma constante mudança na permanência. Ou seja, vou me constituindo a cada dia, e as marcas que se instalam em mim fazem emergir novas pontes de encontro. Sinto, portanto, neste emaranhar de tramas, que o ser só pode estar sendo, em movimento no mundo.

Em 2002, optei por ingressar no curso de Educação Artística, com habilitação em Desenho, na Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Contudo, logo no segundo semestre do curso, passei para a habilitação em Artes Plásticas. A formação em desenho, na época, visava ao conhecimento da geometria (plana e projetiva) e sua aplicação em diferentes técnicas de representação gráfica. Já a formação em Artes Plásticas objetivava o conhecimento das linguagens artísticas e suas técnicas, a partir da utilização de materiais diversos.

Na época, os traços marcados pelas réguas e esquadros, calculados objetivamente nas aulas de desenho geométrico, fizeram com que eu recordasse das aulas de artes da minha escola no tempo de infância. As marcas sobre o papel, feitas com esquadros e seguindo regras não faziam sentido para mim. Era o tempo do caderno de arte, que, na verdade, era um livro de desenho geométrico, aquele ilustrado na primeira capa, com gráficos representando réguas, compassos, esquadros, formas geométricas e cálculos. Em seu interior, atividades traçando linhas, desenhos fazendo o percurso de uma linha a outra, isto é, a que se dirigia à linha B e assim sucessivamente; a rosácea era milimetricamente calculada e definida por etapas orientadas pelo professor. Poderia até apreciar as técnicas do desenho geométrico, objetivando a reprodução, na perspectiva de um olhar técnico, de processo e de acabamento do produto. Seria uma cópia, uma representação dada, para ser feita de forma mecânica, à moda do ensino tecnicista, visando à produção e ao produto? Seria um ensino de arte ligado à razão, à lógica e ao cognitivo? Onde e como estaria ali contemplada a concepção do sensível? Seria possível sobrepor o sensível nos traços condicionados a serem marcas de uma

lógica apresentada e instruída?

A espontaneidade e o ato de brincar com linhas, formas e cores na tentativa de encontrar formas poetizadas já não são mais encontrados no campo da experiência do vivido. Por isso, acredito que o combustível para o sensível pode ser encontrado na liberdade de sonhar, de devanear, que somente as artes podem proporcionar. Essas interrogações não estavam tão claras durante a formação na graduação, mas já sentia o pulsar do sensível em mim, quando escolhi as artes plásticas e não o desenho geométrico. Meus pensamentos pairavam para além do enquadramento da forma exata, esquematizada por fórmulas e projeções pré-estabelecidas. Ainda que reconheça a importância dessa estruturação para algumas áreas do conhecimento, eu não me enquadrava em tais recursos, que não faziam o menor sentido para mim. A noção da presença do corpo e da experiência sensível foi se tornando mais explícita para mim a partir dos estudos realizados no curso de Mestrado.

É oportuno salientar que, ao me constituir como docente em artes visuais, certas influências interferiram na minha formação, que, de certo modo, me fizeram aceitar e me conformar com alguns processos, que se apresentavam como válidos. Fui me constituindo, ao concluir a graduação, com o pensamento de que o ensino de arte estava vinculado à educação do sentido, partindo do olhar, da alfabetização da imagem, da leitura da imagem e seu fazer em arte, configurando assim a linha metodológica, ou seja, o ensino de arte vinculado aos três eixos: produzir, apreciar e contextualizar. Essa metodologia, denominada de Proposta Triangular por Ana Mae Barbosa (1991), é quase hegemônica entre os professores de artes visuais.

Na perspectiva desta proposta, considero importante que o docente de artes visuais valere e tenha conhecimentos e vivência em artes. Mas artes não dizem respeito a apenas conhecimentos sobre seus fazeres e sua história, antes diz respeito ao pensamento em ato. Para isso, a atuação em ateliês nas universidades proporcionava os conhecimentos e a experiência necessários para o ofício das artes, focado nas experimentações dos processos criativos, na difusão das técnicas, no aprendizado do ofício das artes aplicadas. Além disso, tínhamos o desafio de saber fazer – dominar a técnica – e produzir algo de perfil inédito, desenvolvendo um trabalho de caráter autodidata.

O entrelaçamento entre arte e educação na graduação em artes plásticas ocorria praticamente no final do curso, ao cursar as disciplinas da área da educação e no estágio obrigatório. O estágio de Práticas de Ensino em Educação Artística, com uma carga horária total de 300 horas, tinha como critérios de avaliação: planejamento, adequação das técnicas, manejo e atitude diante da classe, recursos e domínio de conteúdo. O eixo teórico sugerido

para auxiliar no desenvolvimento do planejamento foi a Proposta Triangular, criada pela arte-educadora Ana Mae Barbosa (1991). Desse modo, fui orientada a estruturar o planejamento da aula nos três eixos elaborados pela Proposta Triangular, sendo eles: o fazer artístico, a história da arte e a análise de obras. Lembro bem dos discursos sobre a leitura de imagem, sobre métodos de alfabetização para a leitura de imagens e a organização de estratégias para desenvolver o julgamento do que estava sendo visto.

Tal proposta é questionável por esquecer ou não contemplar o processo de implicação do corpo sensível que se sente ao sentir no ato de instaurar sentidos que o situam no mundo ao apenas relevar a obra de arte realizada e o conhecimento “sobre” as obras. É possível questionar, por exemplo, como experienciamos o olhar ao percebermos imagens? Como relacionamos sentidos e estabelecemos relações com nossas experiências? Nós também sentimos cheiros que suscitam significados, da mesma forma que sentimos o toque ou ouvimos uma música que nos toca e nos sensibiliza, a tal ponto que nos faz recordar, às vezes, de forma tão intensa, que vivenciamos a experiência novamente e nos transportamos para o instante vivido. Como negligenciar tais sentidos na escola? O que nossos alunos trazem em suas histórias de vida e o que os sensibiliza ao ouvirem ou tocarem; ao desenharem ou rabiscarem folhas, utilizando as mais diversas tintas? Quais esboços espelham nossas histórias, nossa essência existencial? Como pensar a formação docente em artes visuais na perspectiva da singularidade da relação com o mundo? De que forma tais questionamentos e sentidos reverberam modos de ensino em artes visuais? Considerar somente a visão configuraria uma separação entre o corpo e a mente nas metodologias de ensino? Como pensar modos de ensino na perspectiva do ser sensível? Esses e outros questionamentos surgem à medida que, ao atuar na sala de aula, encontra-se o cotidiano da escola fragilizado por métodos de ensino em artes visuais engessados, que seguem normas objetivas, que, por sua vez, resultam em ações precárias e desacreditadas. Parece que o ensino de arte continua sendo uma atividade recreativa, sem importância na grade curricular. Esse fato justifica colocá-la como disciplina cognitiva para ser aceita e validada para integrar o currículo escolar?

Ao escolher como título, “além de papéis e tintas guaches”, penso na necessidade de renovar o sentir e o sentido do sensível no ato de educar e de educar-se. A materialidade pode fornecer meios e caminhos para o estar sentindo, no instante do toque, da troca, do ver, do cheirar, do degustar, que despertam o estar para além de nossa capacidade de significar. Na escola, no tempo de infância, na universidade e depois, novamente na escola, já como docente, percebo processos que desencadeiam um sentir além do vivido, além das marcas, na

tentativa de perceber o sensível. Na sala de aula, ao observar o aluno em seu ofício e acompanhar o seu traçado sobre o papel ou até mesmo na elaboração de sua pintura, percebemos percursos de ajustes entre erros e acertos, aparentemente desprovidos de uma razão lógica, algo que, ao mesmo tempo se mostra espontâneo, como ato livre, mas com intencionalidade. Aqui me coloco a pensar no fazer sensível como propósito, como pensamento intencional sentido, orientado por algo vivo e em movimento, um constante questionar-se. Em certa ocasião, questionei uma aluna na sala de aula: De onde vem a sua inspiração? Ela continuou a desenhar e me respondeu: Não sei, profe, ela vem. No instante em que a questionei para saber de onde vinha tamanha destreza, a aluna continuou desenhando, mas percebi que a pergunta a fez refletir sobre sua essência.

Talvez seja algo tão singular, que, muitas vezes, não se explica; a gente faz, a gente sente, e, no fazer vamos nos aperfeiçoando como se o fazer envolvesse nosso ser no movimento que flui espontaneamente, tornando a obra e o seu criador únicos e inseparáveis. Tanto que, no fim da conversa, ela olha para mim e conclui: Acho que é do que eu vivo. Vou fazendo e surge a imagem. Ainda insisti com ela: Mas o que pensa ao fazer? E ela respondeu: Em nada, eu simplesmente faço.

A obra simplesmente acontece no ato de permitir que o gesto ocorra na disponibilidade de se deixar conduzir pelos sentidos. Algo inexplicável em palavras, pois é algo vivido, sentido. Merleau-Ponty (2018, p. 84) refere-se ao sentir como “esse vínculo vital com as coisas que as tornam presente e familiar”. Para o filósofo, o sensível é o que é percebido pelos sentidos e não pode ser definido como o efeito de um estímulo exterior (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 29) pois a experiência sensível “é um processo vital assim como a procriação, a respiração ou o crescimento” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 31). Porém, destaca ainda o filósofo, “o pensamento objetivo ignora o sujeito da percepção” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 279). O sentir tece o encontro com o vivido que simplesmente acontece e é sentido por cada um de modo singular. Os sentidos são parte de um vivido que não compreendemos por ser do outro e, em nós, se mostra de outra forma, de um outro modo, e agimos e percebemos de outro modo a mesma coisa. Talvez as palavras da aluna não tenham sentido para mim, mas, para ela, o agir é tão vívido que faz parte dela, é o seu vivido. Talvez, por isso, não se encontrem termos linguísticos para descrever o processo. Ela apenas faz por pertencer ao seu corpo, por ser um fazer encarnado, portanto, um fazer ou um desenhar que expõem sua singularidade no mundo.

Além da materialidade e do estar interagindo com alunos, em movimento, agindo, fazendo, conforme Merleau-Ponty (2018; 1991), existe o sentir do corpo, o devaneio, ao se

permitir poetizar as tentativas de traços e linhas, no encontro entre as formas e cores, no perceber lembranças interrogativas do corpo, que sente o passado e o presente, que não se mostra, mas se deixar olhar. O que olho me olha. O que percebo e o que me percebe emergem juntos, não como ato fragmentado, separado, mais, sim, como modo circundante, pertencente e complementar, a ponto de ser singular e plural ao mesmo tempo. Minhas inquietações partem de situações corriqueiras de uma sala de artes visuais. Interrogações que proponho me deter para pensar, pois me constituem como docente e trilham o meu percurso como pesquisadora em artes visuais. Um saber que se instala do horizonte reflexivo para a vida.

Confesso que, por muito tempo, entrava em sala de aula acreditando que as artes tinham como uma das principais características pertencer a uma área do conhecimento e desejava que meus alunos aprendessem artes visuais, da mesma forma que aprendiam outras disciplinas. Na tentativa de organizar esquemas conteudistas, amparava-me em livros didáticos, na busca por fórmulas e propostas pedagógicas milagrosas. Foi o caminho que encontrei, em meio aos problemas de adequação, de indisciplina e de desinteresse dos alunos. Lembro bem que foi um tempo de muita procura, de tentativas para que as aulas de arte se tornassem atrativas, que fossem aceitas. Estava condicionada a olhar para as fórmulas teóricas, os modelos prévios desenraizados de minhas experiências vividas e presa às avaliações quantitativas, o que se transformava em frustração. Por algum tempo, as tintas guaches e folhas foram colocadas de lado, uma vez que, quando assumiam a cena, não despertavam o interesse de meus alunos. Parecia que estava andando em círculos, em busca de formas e maneiras lógicas e esquematizadas, como se fosse uma receita de bolo. Nesse sentido, minha busca reafirma o que Herbert Read (1986, p. 12) já destacava há quase cem anos como necessário resistir, no encontro entre artes e educação, ao escrever que “educamos para promover inteligência, para promover a atividade, para assegurar o progresso... Educamos para classificar – isto é, para dividir”.

O contexto vivenciado durante o estágio possibilitou o uso de uma sala para as aulas de artes visuais, na qual havia diversos materiais para uso dos alunos, entre os quais uma pia para a limpeza dos materiais e mesas espaçosas. Os alunos, habituados à rotina das aulas, contribuíam para o andamento das atividades. Eram participativos e ativos na sala de artes visuais. As atividades desenvolvidas neste espaço eram sistematizadas em etapas, sendo trabalhadas a leitura de imagens, a análise dos elementos visuais e a exploração de técnicas plásticas das obras artísticas apresentadas.

Como estudante, acreditava que a mediação entre as práticas do estágio e as

vivências nos ateliês da Universidade fossem suficientes para a preparação da minha formação como docente em artes visuais. Sabia que teria outros e muitos desafios, mas nunca imaginei que algumas concepções, que eram a base da minha formação docente, necessitassem de maior atenção a ponto de repensá-las e verificar novas possibilidades de ensino e aprendizagem em artes.

A partir das vivências no campo profissional, meus anseios aumentaram ao deparar-me com a tarefa da docência na rede pública de ensino. Obstáculos como a falta de materiais, a falta de um ambiente apropriado para aplicação das técnicas plásticas, a dificuldade e o desinteresse dos alunos, tudo era muito novo e diferente. Muitas vezes me vi em meio a um lago, sem enxergar a margem. Recém-formada, segui regras e planos estabelecidos; as adaptações eram feitas, mas, no cenário que se apresentava, eu não estava conseguindo desenvolver o processo de ensino. As estratégias pedagógicas necessitavam de um outro olhar dinâmico para torná-las mais desafiantes, mais sensíveis, tanto para quem as propõe quanto para quem as executa.

Na época, pensava em entender o contexto escolar, o sistema de ensino; conhecer e atribuir novas estratégias didáticas e pedagógicas para compreender melhor a sala de artes na escola pública. Poderia até estar certa, mas os ajustes não mantinham a necessária continuidade pela resistência escolar de alunos habituados a reproduzirem imagens, a lidarem com releituras de obras e pinturas mimeografadas. Lembro que, ao concluir a graduação e ingressar na docência, dúvidas surgiram: Como fazer com que meu aluno aprenda? Como ensinar e aprender artes? Como mobilizar o interesse dos alunos? Como levar o ensino a todos? Como ampliar o acesso cultural dos alunos? Por que uns aprendem e outros não? Muitas vezes, saí da sala de aula frustrada, sem perspectivas, achando que não fosse suportar. Gradualmente fui compreendendo que a docência necessita pausas para imaginar e enxergar além do ser visto. Fui compreendendo que é preciso dar tempo, dar aquele passo para trás, mudar a posição do olhar, errar, para, enfim, inventar novos caminhos assim como o ofício do artista em busca de encontrar seu saber fazer. Não seria esse o trabalho no ateliê de artes? Tentativas e testes, errância, explorações e provas para encontrar a cor e o tom; muitas vezes, acertamos e erramos; improvisações que dão certo, no momento certo. Mas, como saber qual o momento e a dose necessária, quem sabe? Muitas vezes, não sabemos, mas temos confiança de que o percurso vai nos mostrar os ajustes através de mais tentativas.

Não estou afirmando que a docência deva ser um “deixar a vida me levar”, não é isso. Por outro lado, é possível que, em momentos de disponibilidade ao devaneio, quando nos

encontramos em estado de abertura ao inesperado, emergem sentidos que significam a experiência, encontramos essências, retornos de experiências, que nos mostram possibilidades que antes não tínhamos percebido. A trajetória do pensamento não é inscrita como gesto livre, *ex-nihilo*, sem estrutura e historicidade, mas é tecida no e pelo esforço do corpo nas experimentações e acasos compartilhados que mostram o caminho, as possibilidades, para que a obra satisfaça, ou melhor, que tenha sentido.

Muitas vezes, conversando com alunos em sala de aula, na troca de palavras e olhares, eram desencadeados gestos e ideias que conduziam a um resultado tão próprio dele, tão significativo, muito mais do que algo dado, pronto. Os fazeres das artes tem seus mistérios, que muitos enxergam como não intelectual, mas de sentido. Pode ser que aqui encontro um sentir a experiência, um processo de encontro na formulação das interrogações, no modo como procuro desenvolver meu fazer pensante. Em artes visuais, muito se espera o momento do ser e do dar sentido, em meio às tintas guaches e aos papéis, que repousam sobre a mesa. No olhar atento ao movimento do pincel, na dança dos pensamentos para reconhecer o que se mostra na mistura das tintas, na ansiedade para encontrar modos de fazer, mas que, no reconhecer as pausas, percebe-se o que se encobre, com passos ligeiros e objetivados.

A vida de docente não é sempre um mar de rosas, de sucessos com premiações miraculosas; vivemos, na maioria das vezes, em meio a fracassos e insucessos. Certo dia, uma colega do trabalho me disse: “Estudar dói! Aprender dói!” Ela não estava se referindo à dor física, mas, sim, ao esforço, à dedicação, à persistência exigida para alcançarmos nossas intenções educativas e formativas na escola. Cá para mim, pensei: “Nossa! Que chato isso para uma criança! Dor não é bom!” A escola pode ser um lugar e um tempo na qual aprender não dói, antes flui, um lugar e um tempo no qual não sentimos as horas passarem, a ponto de nos distrairmos com o que estamos fazendo e realizando com outros, por estarmos concentrados no que queremos fazer juntos. A ponto de retornarmos para casa pensando no assunto da aula e elaborando interrogações como um processo necessário que faz do ensinar e do aprender uma ligação com o nosso estar no mundo comum.

Concebo a sala de aula como um mini mundo, onde desafios são lançados, diferentes gestos são sentidos e variadas tomadas de decisão são exigidas e anunciadas. O direcionamento parte do que experienciamos com o que nos é dado. As vidas que ali estão envolvidas buscam seu tempo para serem vistas e anunciarem seus modos, suas percepções e seus sentidos. A escola dita as regras, a sociedade aponta os caminhos; o outro demonstra suas visões moldadas e o “eu” procura ora se mostrar, ora se moldar na timidez, para ser

aceito em meio aos medos. A ação de estar sendo professora de artes visuais parte desse sentir, da observação das necessidades do gradual processo de aprender, da sensibilidade com o que meus alunos precisam para aprender a ser com o outro. Amo a bagunça realizada pelas explorações induzidas pelo sensível e determinadas pelas trocas com o outro, sobre um sentir do corpo pensante na sala de aula, que transmite vida, respiração, movimento e investigação. As conversas entre os trabalhos, as relações discutidas em sala de aula, as concepções que se chocam e se reestruturam novamente no instante inusitado e, com tal movimento, aprendem, ou melhor, vivem o ato de aprender.

2.3 Composição de uma professora pesquisadora

“Somos do começo ao fim relação no mundo.”

Maurice Merleau-Ponty

Tornei-me professora pesquisadora a partir da experiência existencial de estar sendo professora de artes visuais. Na relação com e no mundo constituí-me na experiência do mesmo modo que busco tecer esta escrita. Como professora de artes visuais e pesquisadora, narrar minhas histórias seria, como Merleau-Ponty (2018) considera, “voltar às coisas mesmas”. Modos de ser e estar sendo professora culminou com o ser e o estar sendo professora pesquisadora.

Em minha caminhada na docência vou compreendendo que o constante atualizar-se é oportuno diante da complexidade escolar e dos desafios contemporâneos de ser professora de artes visuais. As indagações que emergem das e pelas vivências em sala de aula vêm impulsionando meu desejo de aprofundar-me em saberes como artes, educação e filosofia.

Ao concluir a graduação, ingressei no curso de Psicopedagogia Institucional e Clínica, a fim de compreender os processos de ensino e aprendizagem. Buscava, na época, encontrar modos de ensinar, aprofundar os conhecimentos em teorias pedagógicas e processos de intervenção nas dificuldades de aprendizagem dos alunos. Ao ingressar na escola, encontrei muitos alunos com dificuldades de concentração, entre outras deficiências, além da organização do currículo adaptado para as aulas de arte, tão temida por muitos professores. Na época, não sabia nada sobre inclusão, currículo adaptado, deficiências e sobre educação especial. O curso de Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional, concluído em 2011, me auxiliou a entender alguns aspectos do processo de ensino-aprendizagem, conceitos relativos aos estágios de desenvolvimento cognitivo, à intervenção pedagógica e às teorias da aprendizagem. No curso, também foram tratados temas como diferenças e a inclusão na escola; estratégias pedagógicas para intervenção no

ensino; a ludicidade como ferramenta pedagógica. Esses temas estudados foram percebidos, na época, como importantes para a constituição do meu olhar sobre as diferenças encontradas na escola. A compreensão a respeito da diversidade do meu alunado, de olhar para o aluno como um ser único e, ao mesmo tempo, de ser sensível aos seus saberes como bagagem sensível contribuiu para identificar potencialidades e não a fragilidade.

O encontro com a educação especial foi um marco na minha formação como professora de artes visuais. Por algum tempo, nas atividades de arte, estava focada somente em processos de criação, na materialidade, em como as formas se constituíam e se configuravam como produto, nos processos de leitura das imagens e em outras atividades. Essa ação tinha muita relação com os estudos nos ateliês de artes visuais na universidade. Tratava-se da ação do fazer, mas não se pensava no efeito sobre o outro, a noção de que a outra parte se compunha da minha e vice-versa. A educação me fez olhar para além das tintas guaches e das folhas riscadas. Tudo foi mudando com as experiências sensíveis e com os locais de atuação profissional.

Não posso deixar de comentar nesta escrita, a minha atuação profissional como professora de artes visuais na educação especial de surdos. Já havia tido um contato rápido e informal com Libras, na adolescência, num culto da igreja que frequento. Inicialmente, uma das maiores preocupações foi o fato de não ser fluente em Libras, o que é importante no encontro com os alunos surdos. Fiquei imaginando como conseguiria trabalhar com esses alunos, com um intérprete de libras ao meu lado, traduzindo tudo o que eu falava. Senti um grande vazio, um distanciamento, que, ao mesmo tempo, impulsionou-me a buscar formação na educação de alunos surdos. O querer ir além novamente estava sendo acionado. Senti que precisava redirecionar meu olhar, não somente para a tarefa, o fazer, em artes visuais, mas, sim, para o outro que se apresentava para mim, naquele momento. Não conhecia a potência de entendimento dos alunos surdos, como interagem e quais metodologias usar, como comportar-me com eles e como favorecer suas experiências e experimentações em artes visuais. No entanto, o encontro com o inesperado, tão longe das minhas vivências atuais, despertou em mim a percepção do singular e de como cada um se apresenta ao mundo, percebe o mundo e vive esse mundo. A educação em artes visuais na perspectiva da educação do surdo tornou minhas experiências como professora mais sensíveis ao aluno, às suas necessidades e potencialidades. Necessitei entrar num mundo que antes não me pertencia, era desconhecido, distante, mas que, a partir daquela vivência, transformou-me como docente e o meu modo de sentir e conceber a ação educativa. Desse modo, percebo que a ação de educar está em manter o humano vivo em nós, um processo contínuo de

aprendizagem como ato de educar-se (Gadamer, (2000, p. 10). Sigo como uma docente em formação, na educação sensível, ao presenciar o inesperado, no encontro com o outro, como possuidor de saberes do mundo.

2.4 O desafio da escrita: uma nota

Está escrita é permeada de pensamentos e narrativas, sobretudo, carregadas de momentos de angústia, de incertezas e de surpresas. Coloco-me nestas palavras, que inscrevem o que em mim flui, não com facilidade, mas com o esforço do encontro comigo mesma. Movimento-me em meio a um pensar que não busca respostas, mas o reconhecimento de que, para ser docente em artes visuais, faz-se necessário pensar e repensar a própria docência, o que está relacionado com a exigência de transitar entre diferentes áreas do conhecimento ainda em processo de construção. Nos desloca intimamente e traz à tona o pensar: será que estou na direção certa? Qual caminho percorrer? É engraçado que, ao mesmo tempo, é contraditório, pois não existe certo e errado. Existe a errância da busca pela precisão. Logo, porque insistimos em procurar respostas objetivas, que, se deixarmos fluir nossos sentidos, elas parecem estar erradas. Seria tal sentimento algo condicionado e entranhado em meu modo de pensar, a ponto de limitar-me e bloquear o sensível vivo em mim, por essa escrita? Procuro expor o que recolhi dos caminhos que percorri; as memórias parecem frescas em minha mente, mas, colocá-las no papel não é algo tão natural. A escrita, ora causa desconforto, ora alívio, quando, enfim, ela se concretiza e faz sentido. Escrever não é fácil, faz pensar e repensar modos de narrar o vivido. Procuro escrever como se estivesse falando com um amigo.

A necessidade de narrar o vivido não está acima do fato de querer que o leitor entenda. Dessa forma, pensar a escrita leva ao pensamento de que não é simplesmente escrever o vivido, mas, sim, tornar o pensamento sobre o vivido claro e reflexivo. De que adiantam as palavras soltas sobre as linhas se elas não deixarem fluir o entendimento do pensamento e os devaneios do sentir? Já fui avisada de que a escrita se concretiza à medida que dispomos de tempo a ser dedicado a ela. Isso é verdade! Ao me permitir ser levada por ela, sou conduzida a sentir e a fazer fluir as palavras sentidas sobre o espaço em branco. As correções, os deslizos na gramática, a concordância são processos que a técnica auxilia. Sei também que, com acertos e erros, vou me aperfeiçoar e tornar mais claro o meu pensar.

Contudo, sempre carrego nessas linhas, como humana que sou, o medo dos erros, o medo das frases mal colocadas, que podem ser mal compreendidas. Às vezes, me pergunto,

ao fazer uma pausa e olhar para o verso para pensar: será que é isso mesmo que penso? Seria essa a melhor maneira de expor tal pensamento? O leitor compreende minha exposição? Estou sendo clara, coerente? Nossa, não ficou bem essa expressão! Estou me contradizendo! Vou corrigir. E, de novo, corrigir! Processo que parece não ter fim. Sempre que retomo o texto, novamente há algo a retirar ou a acrescentar e paro novamente para pensar. Em outros momentos, procurei fazer uso das palavras como um pintor explora a tela branca. Parei, olhei e busquei olhar além. Olhar para o sensível vivido por mim no e com o mundo.

Sabe, aquela pulguinha atrás da orelha? Como expor tal incômodo, de modo que o outro também se interrogue? Na verdade, na escolha entre palavras e imagens, como docente de artes visuais, fico com a imagem. Desde pequena, ouço o famoso provérbio popular: “as imagens falam mais que as palavras”. Gosto do gesto, do movimento, da espera, do sentir o vento, da quietude do viver que ecoa sobre os traços e forma algo do meu viver. Indo para além das tintas guaches e dos papéis, pode-se expor muita coisa. Como brincar com as palavras? Como fazer para soltá-las no papel? São aprendizagens indispensáveis para a escrita acadêmica. Disponho-me a andar pelos trilhos que não me pertenciam, mas que, ao me envolverem, transformam meu ser: nunca mais serei eu mesma, mas, sim, um eu modificado.

3 TENSÕES ENTRE EDUCAR O CORPO SENSÍVEL E ENSINAR ARTES VISUAIS NA ESCOLA

A presença das artes na Educação Básica em nosso país está historicamente ligada à ampla desconsideração escolar que as mantêm à margem dos demais saberes curriculares, muitas vezes como atividade, técnica, livre-fazer, dom ou habilidade inata. A escassez de profissionais aliada ao despreparo de professores cada vez mais polivalentes nas distintas áreas artísticas vem sustentando uma história marcada pelo modo como é pedagogicamente abordada, sendo frequentemente entendida ou como livre expressão ou como aplicação de técnicas que visam um produto final.

Na escola contemporânea ainda encontramos a dificuldade tanto em argumentar o valor quanto promover a valorização das artes visuais diante das demais disciplinas do currículo escolar. A dificuldade pode estar ligada ao entendimento de que as aulas de artes visuais implicam apenas sensibilidades individuais e não o raciocínio intelectual, as tornando curricularmente marginais em relação às demais. Não é muito difícil encontrarmos, como ampla compreensão escolar de artes visuais, vestígios da conotação de atividades recreativas e livres. Porventura, se analisarmos o cenário da atualidade, com alta performance nas atualizações das tecnologias e a evidência da hegemonia da ciência, poderíamos relacionar que a desconsideração surge também diante de interesses ligados à preparação técnica para o mercado de trabalho, deixando de lado as questões da sensibilidade, da estética ou da subjetividade. O ensino hoje é pautado pelo modelo racional, no qual a criatividade e a educação da sensibilidade são deixadas de lado. Um modelo que poderíamos relacionar a uma recaída aos moldes tecnicistas dos anos 70 e 80.

Deter-se na trajetória das artes visuais na educação brasileira é constatar que, por muito tempo, o desenho como resultado ou obra – e não como ação estética e poética conforme Richter e Murillo (2022) – predominou como único componente curricular. Por conter a geometria, área da matemática que estuda as formas geométricas, aprender a desenhar consistiu por longo tempo uma tarefa escolar adequada para a preparação de trabalhos “sérios” e “úteis” exigidos pelo desenho industrial e o arquitetônico.

Historicamente, a presença das artes visuais na escola brasileira tem demonstrado um descompasso entre os caminhos apontados pela produção artística e a prática pedagógica escolar. Até os anos 70, as artes eram optativas e informais no currículo escolar, no qual predominava técnicas industriais e/ou domésticas, desenho geométrico, técnicas artísticas de observação e perspectiva, livre-expressão.

Entre os anos 20 e 70, as escolas brasileiras viveram outras experiências no âmbito do ensino e aprendizagem de arte, fortemente sustentadas pela estética modernista e com base na tendência escolanovista. O ensino de Arte volta-se para o desenvolvimento natural da criança, centrado no respeito às suas necessidades e aspirações, valorizando suas formas de expressão e de compreensão do mundo. As práticas pedagógicas, que eram diretivas, com ênfase na repetição de modelos e no professor, são redimensionadas, deslocando-se a ênfase para os processos de desenvolvimento do aluno e sua criação (BRASIL, 1997, p. 23).

Entre os parâmetros da escola tradicional e o ideário escolanovista a arte passou de expressão para arte como expressão (proposta renovada) e de interação com a produção social e histórica da arte em sua diversidade (proposta contemporânea), incluindo saberes sobre o sistema da arte, situado no tempo e no espaço, na variedade de formas de significação, de produção, de documentação, de difusão e de acesso. Tal concepção passou a ser adotada nos currículos escolares e a ação pedagógica, sob a orientação construtivista dos anos 80, passa a enfatizar a dimensão cognitiva desde o ensino articulado às instituições culturais e vincula o saber escolar às práticas sociais.

Nessa tensão, a contradição histórica está na instalação de dois insistentes extremos educacionais, não apenas em artes: o modelo da escola que prioriza o ensino racional de conteúdos a serem alcançados, sendo a lógica do adulto inquestionável e, por outro lado, o modelo de uma escola moderna ou renovada (Escola Nova) que focava o ensino na imaginação livre, na perspectiva da espontaneidade da criança. No pensamento pedagógico, essa tensão nas artes engendra o paradoxo entre “conduzir o fazer” e “deixar fazer”, ou seja, entre artes como conteúdo a ser ensinado ou artes como atividade livre. Se a primeira conduz a ações pedagógicas que priorizam o ensino nos modos de produzir obra de arte conhecidas, a segunda aponta para o consenso de que a criança “criadora” antecede o adulto-raciocinante, ou seja, a imaginação é anterior à razão, a prática antecede a teoria (RICHTER, 2011). O que historicamente permanece subsumido em ambas, para Richter (2011; 2023), é a desconsideração ou o esquecimento da potência do corpo dinamizado pelo mundo na produção de sentidos sensíveis e sensatos desde a experiência de um fazer encarnado que os integra. Por essa submissão, destaca a autora, as artes são conduzidas à dimensão do “irreal”, do fictício, da não razão, “falsa” e distanciada da “verdade” do conhecimento.

Tais parâmetros, a princípio distintos, balizaram e foram o suporte na constituição da formação docente em artes visuais e na estruturação do ensino de artes visuais na escola brasileira. Neste sentido, as terminologias usadas para o encontro das artes com a escola brasileira definem distintas experiências: “educação através da arte”, “arte-educação”,

“educação artística” e “ensino da arte”. Todas essas denominações guardam uma concepção de arte e apontam para determinados procedimentos metodológicos.

Nos anos 1950 e 1960, décadas voltadas para estudos sobre a criatividade e o movimento da pedagogia centrada no aluno, a Escola Nova⁴, a qual surgiu no Brasil sob a influência da extrema valorização da liberdade de expressão no fazer artístico e do processo criador individual desde a infância. A função docente era oportunizar ao estudante a expressão espontânea, sendo a criatividade o foco central das atividades, bem como, os processos criativos voltados à preservação da criatividade da criança. Sob este enfoque, a arte da criança se distanciava do modelo padrão adulto e torna-se, desde este ideário, amplamente defendida como criação “livre” a partir de uma imaginação igualmente “livre”, desenraizada do corpo e do mundo, apenas pelo fato de ser “infantil”. Uma concepção gestada na modernidade, enraizada na concepção de infância pura, ingênua, despreocupada, não corrompida pela convivência mundana, eternamente feliz na espontaneidade de suas fantasias (RICHTER, 2011).

No entanto, tensões emergem ao considerarmos que as concepções de liberdade, dimensão criadora e infância são noções amplamente generalizadas, ou não enfrentadas, no discurso e nos debates educacionais contemporâneos. Porém, a espontaneidade e a ausência de orientação dos adultos tornam as ações das crianças e jovens uma atividade “livre” do raciocínio, sem comprometimento geracional dos adultos, pois não consideram relevante o acompanhamento do processo pela transmissão de saberes (ARENDR, 2003). Enfim, um abandono justificado pelo discurso da preservação da livre espontaneidade da criança e do jovem, sua criatividade e sua autonomia, ao qual o ideário da Educação através da Arte (READ, 1986) buscou contornar com uma filosofia de educação sustentada na consideração pela sensibilidade estética como modo de integrar a racionalidade⁵ à vida.

⁴ Movimento de educadores europeus e norte-americanos que surge em fins do século XIX como “nova” compreensão das necessidades da infância diante da rigidez da escola tradicional. Seus fundamentos estão ligados aos avanços científicos da Biologia e da Psicologia, os quais requeriam a renovação da mentalidade dos educadores e das práticas pedagógicas. O ideário escolanovista visava colocar o educando como centro do processo educativo através de métodos ativos, da substituição das provas tradicionais pelos testes, da adaptação do ensino às fases de desenvolvimento psicológicas e às variações individuais. No Brasil, a Escola Nova buscava a modernização, a democratização, a industrialização e a urbanização da sociedade. Também conhecido como escolanovismo, a Escola Nova chegou ao País na década de 1920 com as Reformas do Ensino de vários Estados brasileiros.

⁵ Contra muitas críticas dos anos 80 e 90 dos construtivistas (BARBOSA, 1991; 2002; 2005), Herbert Read não tinha “ideias libertárias” tinha *ideias estéticas*. Se, na experiência de pensamento tendemos a polarizar o sensível como “libertador”, então perigosamente o racional transforma-se em “opressor”. Essa polarização engendra diferenças significativas nas concepções de imaginação, memória, subjetividade e aprendizagem que, por sua vez, promovem mudanças nos modos de compreender a experiência de linguagem e, conseqüentemente, nas concepções dos processos de conhecer e estar no mundo. A tendência do pensamento ocidental de polarizar imaginação e razão, priorizando esta última, conduz ao risco de cairmos no outro pólo: o da sensibilidade. Não há racionalidade sem sensibilidade (RICHTER, 2011; 2023; DUARTE JR., 2008; 2010).

A proposta de Educação através da Arte⁶ tensiona, desde os anos 50 no Brasil, uma visão de artes não como ensino de habilidades ou liberdade expressiva individuais, mas como processo estético vital na coexistência humana. Para o Movimento das Escolinhas de Arte – MEA, desencadeado em nosso país pelo artista Augusto Rodrigues⁷ em 1948, desde as ideias do inglês Herbert Read, não se tratava de instruir professores de arte, mas formar professores tão criativos quanto sensíveis às experiência estética e poética em artes. Muito menos de preparar professores de “artes plásticas”, mas professores de distintas áreas artísticas engajados na luta política pela ideia da educação estética em todos os âmbitos da vida, e não somente na escola. Para Herbert Read (1986), assim como para Augusto Rodrigues (1977), a questão educacional estava na substituição da ênfase educacional no produto artístico individualizado- solitário pela ênfase na aprendizagem dos processos estéticos coletivos-solidários.

A proposta estética de Herbert Read (1986), firmada no livro *Educação pela Arte*, publicado em livro em 1943 (*Education Through Art*)⁸, defende a ideia das artes como base de uma educação que abarca todos os modos de expressão tanto literária e poética, quanto plástica, musical e teatral como um enfoque integral da educação dos sentidos (“Educação Estética”), os quais fundam a inteligência e o raciocínio lógico. Para Herbert Read (1986), assim como para o artista plástico Augusto Rodrigues (1977), propagador das ideias de Read no Brasil, a questão educacional estava na substituição da ênfase do ensino no produto artístico individualizado- solitário pela ênfase na experiência dos processos estéticos coletivos-solidários. A intensa difusão do MEA no sul e sudeste do Brasil, e parte da América Latina, foi a grande propulsora da obrigatoriedade das artes na escola brasileira.

Na primeira lei que garantiu a obrigatoriedade das diversas manifestações das artes nas escolas brasileiras foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1º e 2º Grau 5.692/71

⁶ Na Educação através da Arte – no Brasil “Escolinhas de Artes” – o que está em jogo, antes de métodos de ensino em arte ou de formação de professores de arte e/ou educadores das escolinhas, é uma determinada concepção de educação, ou melhor, do lugar da participação de cada um na vida comunitária. O que é posto em questão pelo movimento de Educação Através da Arte, no Brasil e na Europa do século XX, é como formar professores para educar crianças, jovens e adultos, *através* ou *pela* arte antes de educar *para* a arte (DUARTE JR., 2010; RODRIGUES, 1977).

⁷ Para Augusto Rodrigues (1977, p. 45), implica “adquirir a visão da comunidade como um todo e tentar conscientizá-la dos valores de sua própria experiência, de sua própria cultura”. Não se trata apenas de conhecer, mas de identificar-se com a cultura que é o resultado da experiência coletiva, transmitida e ampliada de uma geração a outra, em todos os níveis de produção. Nesse contexto é papel da educação funcionar como agente enriquecedor e transformador permanente do processo de criação da cultura. E uma condição básica desse processo é a conscientização dos grupos humanos para a prática de sua liberdade”.

⁸ Educação através da Arte foi a terminologia criada por Herbert Read na Inglaterra, em 1951, ligada ao movimento internacional de mesmo nome. Arte-educação surge na tentativa de conectar Arte e Educação, por isso a razão do hífen. Arte e seu ensino tem sido a nomenclatura amplamente assumida, mas também indagada quanto a sua práxis (DUARTE JR., 2010).

(prevista pelo artigo 60º), conhecida como a lei educacional da Ditadura Militar, entra em vigor o componente curricular “Educação Artística”. A LDBEN nº 5.692/71 promulgou em seu artigo 7º, a obrigatoriedade da inclusão da disciplina de Educação Artística nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, propondo um trabalho polivalente com artes visuais, música e teatro pautado na livre-expressão individual. Apesar da garantia da obrigatoriedade da presença das artes no currículo escolar, democratizando o seu acesso, houve também uma tentativa de esvaziá-la do seu teor crítico e reflexivo pois a LDB 5.692/71 não instituiu a obrigatoriedade da formação de professores específicos para lecionar a atividade de Educação Artística⁹ na escola. Pelo contrário, deixou brechas para que fosse ministrada por profissional de qualquer área por ser atividade e não disciplina curricular.

Conforme Duarte Jr. (2008, p. 230), desde a Lei 5.692/71, a qual instituiu a “educação artística” nas escolas, além do viés utilitarista “a predominância do desenho deveu-se ainda à inexistência, na época, primeiramente de um corpo docente especializado, na medida em que o ‘desenho livre’ aparentemente não exigia conhecimentos técnicos dos professores leigos”. A quase inexistência de professores de artes favoreceu a compreensão de que não eram necessários investimentos em materiais e instrumentos específicos além de lápis, papel e tintas, nem em espaços e instalações apropriadas, podendo ser desenvolvidos improvisadamente em salas de aula comuns.

Neste momento histórico, a herança da conotação decorativa ou de mero tempo prazeroso e divertido é dada pela insistente utilização de temas festivos e datas comemorativas, ou propostas para enfeitar paredes, produção de cartazes e pequenas lembrancinhas sempre a cargo das aulas de artes visuais. Ou ainda relacionadas às atividades de reforço para aprendizagens, pinturas ou desenhos estereotipados como exercícios de coordenação motora para fixação e memorização de algum conteúdo ou para desenvolver a motricidade fina.

Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 12) afirmam que professores de artes visuais têm muito mais a contribuir para a formação de crianças e jovens ao destacarem que “ainda é comum as aulas de arte serem confundidas com lazer, terapia, descanso das aulas sérias, o momento para fazer a decoração da escola, as festas...”. Nos termos de Duarte Jr. (1991, p.

⁹ A chamada Educação Artística era polivalente desde os cursos de licenciatura que incluíam nos currículos disciplinas de Artes Visuais, Artes Cênicas e de Música. Em decorrência da Lei 5692/71, foram criados, em 1973, pelo governo federal, os cursos superiores para a formação do professor de Educação Artística – licenciaturas plenas e curtas, Resolução nº 23, de 23 de outubro de 1973, além do Parecer nº 1.284/73-CFE, de 9 de agosto de 1973.

31), “a racionalidade, o saber objetivo tornou-se o valor básico da moderna sociedade”. O que os autores destacam é a desconsideração pelas propriedades inerentes ao sensível e a subjetividade ao serem postas à parte e cederem ao ensino fragmentado de formação técnica, aquele que exclui o autoconhecimento e torna o aluno cada vez mais distante de sua leitura e participação no mundo.

Tais condições históricas marcam a presença das artes visuais na educação escolar como mero passatempo ou diversão entre desenhar, colar e pintar. Se perguntássemos hoje a um grupo de alunos o que fazem nas aulas de artes visuais na escola, a resposta poderia ser: desenhar e pintar. Até não estão equivocados. Porém, a questão é de que maneira, nas aulas de artes visuais, as ações de desenhar e de pintar são vividas, exploradas e assumidas como complexas e importantes ações de feitura que fazem aparecer algo “que permite amplificar o real tanto no plano técnico e científico como no artístico ao possibilitar passar do plano oculto ou intangível ao plano disto que é mostrado, tornado visível” (RICHTER; MURILLO, 2022, p. 2).

Uma perspectiva alheia aos percursos históricos do encontro entre artes visuais e educação escolar no Brasil, nos quais encontramos registros anteriores à década de 90 (LDB 9394/96) que conduzem à compreensão de uma trajetória pautada principalmente por habilidades manuais, pelos dons artísticos, pela visão utilitária e imediatista, nos quais os professores apresentavam exercícios e modelos convencionais selecionados em manuais e livros didáticos. As artes na escola eram prioritariamente voltadas para o domínio técnico, centradas na figura do professor a quem competia “transferir” aos alunos os códigos, conceitos e categorias ligados aos padrões estéticos que variavam de linguagem para linguagem, mas que tinham em comum, sempre, a reprodução de modelos.

Duarte Jr. (1991, p. 32) vai posicionar tais práticas da escola como “esquartejamento mental, separando razão e sentimentos”. O objetivismo proíbe o retorno, e rouba a possibilidade de uma experiência viva de presença no mundo. O autor destaca o fortalecimento do poder da ciência ao afirmar que “a ciência tornou-se pedra fundamental no edifício do saber e do agir do homem, e sobre este conhecimento científico reportam os nossos critérios de ‘verdade’ e ... nada mais natural...a escola se orientar no sentido do conhecimento objetivo” (DUARTE JR., 1991, p. 31). Vivemos numa sociedade racionalista, onde o conhecimento é despejado sobre o aluno na intenção de adquirir conhecimento, mas esquecemos que as experiências sensíveis situam nossas aprendizagens.

Diante desse cenário, Duarte Jr. (1991) relembra o pensamento de John Dewey ao destacar que “empiricamente as coisas são comoventes, trágicas, belas, cômicas,

estabelecidas, perturbadas, confortáveis, desagradáveis, cruas, rudes, consoladoras, esplêndidas, aterrorizantes”. Nesta afirmação, ambos os autores sublinham a interdependência entre objetividade e subjetividade, entre mundo e corpo, a qual permite considerar que não somos apenas objetivos, e sim também subjetivos, integrados pelo sentir, pela existência que rege nossos entendimentos como seres que estão sendo no e com o mundo. O ensino de artes visuais caminha sob uma esfera de imposições de verdades de mundo, o “mundo teórico abstrato” como frisa Duarte Jr. (1991, p. 72) e quem ainda adverte: “há um fosso profundo entre o que se fala e o que se faz” e “é necessário se recuperar, no interior das escolas, a expressão pessoal – tanto parte dos alunos, quanto dos professores” (p. 83), ou nos termos de Read (1986, p. 52), “temos que viver a arte, se quisermos ser permeados pela arte”.

Como resistência ao ideário do MEA, em especial a livre-expressão e os fazeres no ateliê, o movimento Arte-Educação no Brasil, encabeçado por Ana Mae Barbosa (1991; 2002), idealiza e apresenta a proposta triangular na publicação do livro *A imagem no ensino da arte* em 1991. Nesta publicação, analisa a situação política e conceitual das artes nas escolas brasileiras na década de 80 e estabelece relações comparativas com as mudanças metodológicas ocorridas neste campo nos Estados Unidos no mesmo período. Sua proposta visa valorizar não só a produção artística, mas também as informações culturais e históricas, bem como a análise das obras. A proposta triangular está centrada em três focos: o fazer artístico, a apreciação da obra de arte e a reflexão. Apesar de Ana Mae Barbosa (1991) afirmar que a proposta triangular não é uma metodologia, mas sim um suporte para o professor rever seus próprios modos de ensino, destaca as metodologias norte-americanas de ensino que proponham a volta do conteúdo para as aulas de arte que partem da concepção de Arte (com “A” maiúsculo) não apenas como expressão, mas também como cultura. A partir desse desencadeamento o ensino será coordenado a valorização da criatividade, a diversidade de manifestações artísticas e culturais, a liberdade de expressão, a consistência do conhecimento e a crítica de arte. Os princípios epistemológicos da “abordagem triangular” sistematizada por Ana Mae Barbosa no final dos anos 1980, reverberam na nova LDB de 1996 e pautam tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN Arte (1997) quanto a elaboração da área na Base Nacional Curricular Comum - BNCC (2017).

Como respaldo legal às ações disseminadas no tenso cenário brasileiro nas décadas

de 50 a 80, a LDBEN 9394/96 promulga a inclusão do Ensino da Arte¹⁰ como disciplina constituinte do currículo pleno e obrigatório em todo o território nacional brasileiro, da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A LDBEN de 1996 estabelece que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Tendo como referência as Diretrizes Curriculares dos Cursos Superiores – Artes Visuais, Música, Teatro e Dança, sistematizadas pela Comissão de Especialistas de cada linguagem artística da SESu/MEC/CNE, os Cursos anteriormente denominados de Educação Artística, Habilitações Artes Plásticas, Música, Artes Cênicas e Desenho, foram reformulados e passaram a ser denominados com base em cada linguagem artística, tanto o bacharelado como a licenciatura.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) de Arte, são características desse novo marco curricular as reivindicações de identificar a área por arte (e não mais Educação Artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área com conteúdo próprio, ligado à cultura artística e não apenas às atividades artísticas. Encontramos nos PCN¹¹ a arte reconhecida como área de conhecimento que o ensino articula aos campos conceituais: “a criação/produção, a percepção/análise e o conhecimento da produção artístico-estético da humanidade, compreendendo-a histórica e culturalmente” (MARTINS, 1998), sendo denominados nos PCN-Arte como: produção, fruição e reflexão. O ensino da arte constitui, a partir deste momento, entender, compreender e dar sentido à linguagem e aprender a operar seus códigos. Rosa Iavelberg (2003) afirma a importância das artes no currículo escolar e pontua:

A arte promove o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos necessários a diversas áreas de estudo, entretanto, não é isso que justifica sua inserção no currículo escolar, mas seu valor intrínseco como construção humana, como patrimônio comum a ser apropriado por todos (IAVELBERG, 2003, p. 9).

Surge, então, a preocupação com a educação visual, sob o enfoque da estética e da

¹⁰ A nomenclatura da área foi atualizada pelo Parecer CNE/CEB nº. 22/2005 que, em atendimento à solicitação da FAEB de retificação do termo que designa a área de conhecimento “Educação Artística” pela designação “Arte, com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro”, autorizou a mudança do nome da área para “Arte”, somente. Ficou, assim, definida a área por “Arte”, não mais entendida como uma atividade, um “fazer por fazer”, mas como uma forma de conhecimento.

¹¹ Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN foram implementados pelo MEC de 1997 a 2002. Os Parâmetros Curriculares Nacionais contemplam a área de arte e lhe dá mais abrangência e complexidade. Embora não apresentem caráter de obrigatoriedade, os Parâmetros Curriculares Nacionais vêm servindo para a elaboração de planos e projetos pedagógicos nas escolas e redes pública e privada em todos os níveis de ensino. As concepções metodológicas a serem seguidas e o conhecimento a ser elaborado no Ensino Fundamental e no Médio, contidos nos PCNs, foram editados para orientarem os conteúdos a serem contemplados no Brasil inteiro, como um roteiro, sugerindo entender que essa medida poderia ser orientação suficiente para assegurar a qualidade da educação para todos. Seguem ainda sendo amplamente consultados. (Conf. Parecer CNE/CEB 22/2005).

leitura de imagens, que passou a vigorar como ensino de artes visuais na escola. A educação em artes visuais acolheu a dimensão cognitiva e submeteu sua condição sensível à aquisição de habilidades e competências, em detrimento de uma educação sensível direcionada à reflexão de si e à compreensão do mundo.

Duarte Jr. (1991) apresenta as artes na educação ligadas à vida, à coexistência mundana dos humanos. As artes, em sua argumentação, dizem respeito ao encontro com a existência no mundo comum e ao ser na escola limitada à razão desconsidera que “pela arte o homem explora aquela região anterior ao pensamento, onde se dá seu encontro primeiro com o mundo” (DUARTE JR. 2010a, p. 102). Para o autor, somos prioritariamente formados desde o conhecimento pautado na lógica racional que tem a ver com o conceito genérico, a abstração que nos distancia da presença do corpo no mundo. Nesse sentido, somos deseducados no saber sensível, encarnado, singular, aquele que nos situa entre os outros na coexistência no mundo comum. Porém, as artes nas escolas de um modo ou de outro constituem resistência ao ensino pragmático e instrumental ao promoverem experiências inesperadas que não podem ser previstas e pré-determinadas pois dizem respeito à vida, à convivência no mundo. Mesmo relegada à margem do currículo escolar, não consegue cumprir plenamente a expectativa de ser mera habilidade e tornar-se competência intelectual. Porém, nas últimas décadas, a presença das artes na educação escolar parece ter sucumbido ao racionalismo e ao objetivismo da vida contemporânea e da lógica mercantil de consumo irrestrito que a orienta ao mudar significativamente sua denominação para “ensino de arte” (BRASIL, 1996). Nos termos de Duarte Jr. (2010a p.183):

Em que pese um contrariar dos ensinamentos do educador Paulo Freire, que há muito nos alertou sobre a prepotência contida no verbo ensinar quando empregado em certos contextos, já que somos todos, mestres e aprendizes, *educandos* numa mesma situação, este ensino de arte tal como praticado nas escolas brasileiras atuais vem se pautando muito mais pela transmissão de conhecimentos formais e reflexivos acerca da arte do que se preocupando com uma real educação da sensibilidade. (DUARTE Jr.,2010a p. 183)

O autor destaca o reiterado privilégio concedido ao conceito e à explicação, ao discurso em detrimento da sensibilidade dos fazeres que emanam do corpo que age, da experiência do corpo no mundo. Desconsideração que vem também alicerçando a maioria dos cursos de licenciatura em artes, os quais sustentam a formação docente em explicações acerca das artes e na interpretação de obras famosas, em geral da modernidade europeia. Não que o acesso à história das artes ou reflexões estéticas sejam inúteis, pois são necessárias e é compromisso com as novas gerações a sua transmissão. Contudo, grande

parte destes exercícios escolares consistem em meras informações racionalizadas, no sentido mais estrito do termo, as quais não contribuem efetivamente para uma educação da sensibilidade pois não requerem o esforço da ação sensível do corpo. Não envolvem os cinco sentidos, apenas discurso sobre o sensível. Podemos deduzir, com Duarte Jr. (1991; 2010a) que as artes se fazem necessárias aos espaços escolares como educação do corpo sensível a qual pressupõe necessariamente uma educação sensível, ou seja, pressupõe

um esforço educacional que carregue em si mesmo, em métodos e parâmetros, aquela sensibilidade necessária para que a dimensão sensível dos educandos seja despertada e desenvolvida. A educação precisa ser suficientemente sensível para perceber os apelos que partem daqueles a ela submetidos, mais precisamente de seu corpo, com suas expressões de alegria e desejo, de dor e tristeza, de prazer e desconforto (DUARTE JR., 2010b, p. 31).

A tensão que surge das palavras de Duarte Jr. diz respeito à diferenciação entre pensar e conhecer, no sentido de que ao conhecer uma obra de arte apresentada pelo professor, o aluno pode percebê-la como verdade ou mero padrão de um modelo cognitivo, limitando assim a sua relação sensível com o mundo e, conseqüentemente, a sua possibilidade de atribuir significados ao que experimenta no e com o mundo. O pensamento, por sua vez, gera reflexão, produz sentido, tem ligação com a experiência do vivido. Pode tornar-se um convite para estar junto, pertencer ao processo, o que pode se dar em ato. Na educação em arte, seria possível um mover que nos fizesse enxergar as relações do eu com o outro, para acrescentar um novo ângulo, de modo a perceber que cada um dos lados pode transfigurar-se de um modo singular para um plural, ao mesmo tempo que faz parte de um ciclo de vivências mútuas? O saber se constrói no mover dos corpos no mundo, no perceber, no ser percebido, o que se faz num movimento sensível? A educação visual vai ao encontro de somente um enfoque, uma visão, que repele a relação de trocas e experiências. Está baseado no conteúdo que é dado e não nos modos de aprender.

Considerando os percursos históricos das artes visuais na escola, priorizar nas artes visuais conteúdos cognitivos, centrados no discurso sobre obras e sobre fenômenos estéticos, não viria ao encontro dos apostilamentos que hoje encontramos restaurados nas escolas contemporâneas? Qual o lugar ou valor do saber sensível na mera aplicação de leituras e reflexões dadas e prontas, expostas nas páginas editadas dos livros didáticos de arte? Como a docência em artes visuais planeja a ação pedagógica voltada à dimensão sensível neste crescente panorama do apostilamento? São diversas as tensões que surgem na contemporaneidade, no âmbito escolar, no tocante à questão da prioridade dada ao conteúdo sobre o conhecimento artístico que circulam na escola e estruturam a dinâmica das aulas de

artes visuais.

A presente escrita busca interrogar o modelo conteudista de ensino de artes visuais que vigora amplamente nas escolas para contrapô-lo à educação de sentidos que requer atenção ao tempo da presença de estar sendo no mundo. Merleau-Ponty (2018, p. 279) argumenta que “o pensamento objetivo ignora o sujeito da percepção”. Como sensibilizar o processo de ensino em artes de modo a perceber além dos papéis e tintas guaches, se o sistema escolar está pautado no loteamento de conteúdos expostos por textos objetivados que se alargam no contexto do aluno e que são cobrados por órgãos que custearam tal material?

3.1 Percursos das artes visuais na escola: Proposta Triangular e cultura visual

Desde os anos 1990, é amplamente aceito que o ensino de artes visuais se resume às práticas de leitura e de produção de releituras na linguagem visual, a fim de despertar a consciência e novos modos de sensibilidade. Os estudos teóricos voltados para o ensino das artes visuais focam a criação/produção, percepção/análise, conhecimento e contextualização conceitual-histórica-cultural da produção artístico-estética da humanidade. Desse modo, os processos criativos no ensino das artes visuais são considerados como fenômeno sociocultural, com enfoque sistêmico e universal.

Nesse enfoque, o papel essencial da educação para arte é ensinar a aprender conteúdos culturais como mediadores de significados. A proposta consiste em apresentar uma imagem, sua intencionalidade, a fim de servir conteúdos ao espectador/consumidor. Sabemos que tudo que nos cerca é fruto da realização humana e, sob sua história, narra-se a ação transformadora do humano no e com o mundo. Mas, para tal processo ser desencadeado, os modos de sentir e de pensar são tão relevantes quanto a dimensão cognitiva do ato de conhecer. A concepção de arte e educação apresentada por Ana Mae Barbosa (1991; 2011), através de sua Proposta Triangular, releva como principal questão do ensino da arte o desenvolvimento da cognição como “processo de interação do sujeito com o ambiente”, através do qual é construído o conhecimento.

A Metodologia Triangular foi apresentada por Ana Mae Barbosa em 1991, através da publicação do seu livro *A imagem no ensino da arte*, no qual aparece pela primeira vez na educação brasileira o termo “ensino da arte” e a defesa de uma abordagem “mais contemporânea de Arte/Educação”, ou seja, uma abordagem que priorize o “desenvolvimento cognitivo”. Em suas palavras, o “movimento de Arte/Educação¹² como

¹² Conforme Barbosa (2005), as expressões ensino da Arte e Arte/Educação são por ela utilizadas como sinônimos. “Prefiro a designação Arte/Educação (com barra) por recomendação de uma linguista, a Lucia

cognição impõe-se no Brasil” (BARBOSA, 2005, p. 17). O combate de Ana Mae, nos anos oitenta, era dirigido à difusa – e dominante – ideia de expressão criadora das artes “como algo emocional e não mental, como atividade concreta e não abstrata, como trabalho das mãos e não da cabeça” (BARBOSA, 2005, p. 17). Contra essa generalizada compreensão das artes na educação propôs abordar as artes como conhecimento “para desenvolver formas sutis de pensar, diferenciar, comparar, generalizar, interpretar, conceber possibilidades, construir, formular hipóteses e decifrar metáforas” (BARBOSA, 2005, p. 17). Nada mais “objetivista”, diria Merleau-Ponty (2018).

Conforme Evelyn Berg, na apresentação do livro *A imagem no ensino da arte* (1991, p. 14), desde a década de sessenta pensadores de outros países reivindicavam o retorno do conteúdo nas aulas de artes e este movimento é consolidado com o surgimento do DBAE (Discipline Based Art Education)¹³ nos Estados Unidos. No Brasil, Ana Mae recolhe esta formulação e a sintetiza em uma metodologia sustentada em três pilares: conhecer a história, o fazer artístico e saber apreciar uma obra de arte. Essa metodologia denominou de Triangular (BARBOSA, 1991) para instaurar o que reivindicou como “pós-modernismo na arte-educação” desde a atenção à leitura das obras de artes do universo visual – alfabetização visual e estética –, isto é, as obras nos museus, na publicidade, no cinema, nos vídeos, com o objetivo de “encarar criticamente a produção do povo, das minorias e das ‘mídias’” (BARBOSA, 2005, p. 15). Como afirma a arte-educadora, somente nos anos 90 começamos a usar no Brasil a expressão “cultura visual”. Sendo assim, a arte na escola – sempre no singular e maiúscula – teria como objetivo principal tornar o aluno conhecedor, fruidor e decodificador da obra de arte visual.

A ênfase cultural na obra, na dimensão cognitiva ou no conhecimento objetivo sobre a obra de arte no ensino das artes visuais, seus fazeres e suas “leituras” (de modo hegemônico a pintura europeia moderna), permite considerar com Merleau-Ponty (1991, p. 64) que o museu como “recolhimento de necrópole não é o verdadeiro meio da arte”, que apenas “o Museu, transformando tentativas em ‘obras’, torna possível uma história da pintura”. Para o filósofo, “talvez seja essencial aos homens só alcançarem a grandeza em suas obras quando não a procurarem excessivamente” (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 65), ou

Pimentel, que criticou o uso do hífen como usávamos em Arte-Educação, para dar o sentido de pertencimento. Já a barra, com base na linguagem de computador, é que significa ‘pertencer a’. Este livro traz textos que demonstram o desenrolar dos problemas salientados pelo pós-modernismo” (BARBOSA, 2005, p. 21).

¹³ Para Elliot Eisner, um dos principais arte-educadores dos Estados Unidos, DBAE é uma metodologia do ensino da arte que corresponde às quatro mais importantes coisas que as pessoas fazem com a arte: elas a produzem, elas a veem, elas procuram entender seu lugar na cultura através do tempo, elas fazem julgamento acerca de sua qualidade (BARBOSA, 1991, p. 36-37).

seja,

o Museu acrescenta um falso prestígio ao verdadeiro valor das obras ao separá-las dos acasos em cujo meio nasceram, e ao fazer-nos acreditar que desde sempre a mão do artista foi guiada por fatalidades. Enquanto o estilo vivia em cada pintor como a pulsação de seu coração e justamente o tornava capaz e reconhecer qualquer outro esforço além do seu, o Museu converte essa historicidade secreta, pudica, não-deliberada, involuntária, viva enfim, em história oficial e pomposa. A iminência de uma regressão dá à nossa amizade por determinado pintor um matiz patético que lhe era alheio. Quanto a ele, *trabalhou* a vida inteira de homem – quanto a nós, vemos a sua obra como flores à beira de um precipício. O Museu torna os pintores tão misteriosos para nós como os polvos e as lagostas. Obras que nasceram no calor de uma vida são por ele transformadas em prodígios de um outro mundo, e o alento que as mantinha não é mais, na atmosfera pensativa do Museu e sob os vidros protetores, do que uma fraca palpitação em sua superfície (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 65, grifo do autor).

O que o filósofo permite interrogar é a ênfase das artes como conhecimento resguardado e protegido no museu em detrimento do pensamento das artes como “pulsação de seu coração”, ou seja, de um corpo no mundo. Uma contradição que permite a mim perceber que existe uma lacuna na minha formação como professora de artes visuais. Porém, somente as experiências intersubjetivas em aula, no encontro com meus alunos, pude perceber que as concepções pedagógicas exigem ser constantemente ajustadas, uma vez que as tentativas ora resultam em acertos, ora em erros, o que me instiga a questionar permanentemente o modo como organizo e estruturo minha ação docente. Hoje não procuro mais por respostas, mas continuo questionando posicionamentos e tensões, que configuram o ensino das artes visuais. À medida que os encontros acontecem, o estar além dos papéis e tintas guaches direciona modos de perceber e de sentir o outro.

Sob este viés percebemos que, no campo da arte na escola, a abordagem de concepções cognitivistas era até considerada superior à sensibilidade, sendo as emoções sentidas pelo corpo entendidas como vontades e desejos, considerados obscuros, incertos e flexíveis, algo que poderia atrapalhar a razão humana.

Hernández (2000) entende que a educação artística é mais que uma habilidade reprodutiva ou interpretativa, mais que o desenvolvimento de uma posição libertadora como a autoexpressão, mais que a análise de códigos da imagem. Para o autor, a educação artística estruturada com análise formal e objetiva da imagem ou de manifestações simbólicas valoriza as experiências subjetivas e as dos outros. Por outro lado, a invenção nas artes visuais é como uma abertura para um caminho percorrido pelo sentido vivido

A ela cabe suscitar um acontecimento que transmita e magnifique o outro, que se combine com ele e produza para todos aqueles que vierem a olhá-lo e para cada olhar singular usado sobre ele, uma série ilimitada de novas passagens (FOUCAULT, 2001, p. 352).

Foucault (2001) se preocupa com a imagem, com sua relação entre o visível e o

invisível, com o pensar além da representação, do mesmo modo que a imagem não pode ser reduzida a uma simples interpretação ou a significações, pois as imagens, para ele, são inesgotáveis. Ainda, a leitura que se mostra em relação, pois “o visível é o que se apreende *com* os olhos, o sensível é o que se aprende *pelos* sentidos” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 28, grifos do autor).

Contudo, na perspectiva cognitivista, o ato de ver está ligado exclusivamente ao pensamento de ver algo; para o realismo, trata-se de um acontecimento objetivo, que ocorre em si. São vertentes que se deslocam para o posicionamento equidistante entre o sujeito e o objeto, isto é, trata-se de um saber constituído pela subjetividade, desprovida dos sentidos sensíveis da percepção. Merleau-Ponty (2018), ao contrário, aponta a percepção do corpo como uma retomada do originário; é ela que nos liga ao mundo e é a fonte do saber com o mundo. Nesse sentido, reconhece na percepção um caráter autônomo, de consciência determinante, de necessidade de entender o mundo como condição de possibilidade para nossa existência. Sob o efeito de um mundo inacabado e aberto, o objeto é percebido, é visto, isto é, “ele se oferece como a soma interminável de uma série indefinida de perspectivas, cada uma das quais lhe diz respeito e nenhuma o esgota” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 105). Assim, penso que “o horizonte é aquilo que assegura a identidade do objeto no decorrer da exploração” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 105). À medida que investigo, me aprofundo em conhecer algo, as percepções que me são apresentadas são inumeráveis, o ponto de vista em que me situo já me dá condições para alguns dos múltiplos conceitos mutáveis.

Pensar em ensino de artes visuais que busque uma interlocução com a filosofia de Merleau-Ponty talvez possa parecer utópico, mas o questionamento que proponho nesta escrita, poderia ser um dos caminhos para o pensamento educacional interrogar o sensível no âmbito do ensino de artes visuais. Interrogo as possibilidades: Existe uma educação em artes visuais “fenomenológica” utilizada na escola? Com foco na relação, no acontecimento, nas condutas entre aluno e professor, seria esse o ponto de vista a ser seguido para um ensino sensível, que permeasse as artes visuais na escola?

Ao considerar como hipótese tal abordagem, seria sugestivo considerar a ação relacional da percepção do corpo em ato, não como objeto passivo e fragmentado do corpo, como a fisiologia e a psicologia o considera. É importante frisar que “meu olhar humano só põe uma face do objeto, mesmo se, por meio dos horizontes, ele visa todas as outras” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 107). Sendo a síntese do horizonte, “apenas uma síntese presuntiva, ela só opera com certeza e com precisão na circunvizinhança imediata do

objeto”, ou seja, para isso “é preciso que ele seja uma infinidade e que seja dado como que por uma só visão de mil olhares” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 107) como pensamento reflexivo constituído na relação emissiva consigo mesmo, com o outro, com o mundo. Não seria aqui o fato de ensinar, mas aprender de modo a “olhar um objeto e vir habitá-lo e dali apreender todas as coisas, segundo a face que elas voltam para ele”, como “moradas abertas ao meu olhar”, sendo assim, “cada objeto. espelho de todos os outros” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 107).

Talvez, a ação intencional de “voltar às coisas mesmas” seja o aviso para retornar ao acesso à vida infantil, a seus tempos e espaços inaugurais, a seus modos diretos de atuar em relação com o outro e o mundo; um convite a nos afastarmos das técnicas e do saber teórico, para observar, pensar e refletir com os alunos. Não se trata da pretensão de buscar uma nova chave metodológica sob o olhar da fenomenologia, o que seria contraditório, mas, sim, mudar posturas, frente ao que se apresenta com relação ao assunto educação em artes visuais. Para Merleau-Ponty (2018, p. 6), o pensamento “existe contextualizado aos sermos com-o-outro (...) refere-se ao sentido que o mundo faz para o sujeito. Mundo, entendido como campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas”. As práticas realizadas dentro da sala de artes visuais vistas como investigativas instigam a construir modos de pensar e de fazer junto com o outro. Uma abertura para a presença, como ser de possibilidade, capaz de abrir-se para o que se mostra.

3.2 Tensões e contradições da educação em artes visuais na escola

Pensar a educação a partir da experiência sensível é pensar modos de ensinar e de aprender artes como experiências que atingem o conhecimento através da percepção reflexiva (LARROSA, 2016). O ensino não como objetivo de tornar-se alguém ou como aquisição de habilidades e competências, mas, sim, um ensino no sentido de envolver-se com o que aprendemos, a ponto de nos tornarmos quem somos, pela sensibilidade de reconhecer como parte de nós os efeitos dos atos vivenciados.

G. Biesta (2020), no seu livro *A (re)descoberta do ensino*, pontua a importância educativa de compreender a relação entre ensino e aprendizagem do mesmo modo que nos desafia libertar o ensino da aprendizagem, pois nem sempre se aprende com quem ensina, isto é, “a aprendizagem é uma forma muito particular” (BIESTA, 2020, p. 88). Já Deleuze (2003, p. 4) afirma que “aprender diz respeito essencialmente aos signos”. Para aprender, precisamos decifrá-los ao encontrá-los, mas, para isso, eles necessitam produzir sentidos para nós. Aprender é tornar-se sensível por algo que nos atrai a atenção.

Dewey (2010) nos traz o princípio de que a aprendizagem está situada nas experiências estéticas vividas no dia a dia. São elas que nos direcionam para as percepções e interesses, que viabilizam a criação ou a ressignificação do sentido. O autor afirma que “é pela comunicação que a arte se torna o órgão incomparável da instrução” (DEWEY, 2010, p. 581). Além disso, ainda afirma que “toda arte é um processo de tornar o mundo um lugar melhor para se viver” (DEWEY, 2010, p. 363).

Destaco o livro *Art as Experience*, de John Dewey, no qual o autor reconhece que a arte “é um produto da interação contínua e cumulativa de um eu orgânico” (DEWEY, 2010, p. 18) ao valorizar o poder de criar, da sensibilidade em perceber o mundo e a importância de considerar o ser como agente de transformação. Ao considerar o ser como integrante da experiência, como unidade substancial, primordialmente a experiência é algo individual. Nessa perspectiva, a educação diz respeito à experiência singular e à própria prática, ou melhor, na própria maneira de interpretar o agir agindo e o fazer fazendo, no e com o mundo. O que permite afirmar que o modo de fazer fazendo desencadeia ensinamentos profundos e significativos quando é enfatizada a experimentação de fazer e refazer no cortar colar, nos riscos e desenhos, nas manchas e pinturas, pois surgem desde tentativas e percepções para o encontro de sentidos e significados sensíveis a nós mesmos. O que os sustenta é a atenção à qualidade da ação, de tal maneira que a liberdade possa desempenhar como intencionalidade. Nossa ação no mundo está condicionada ao começar. Pela ação, nos é revelado algo, “e revelamos ativamente identidades pessoais únicas” (ARENDDT, 2005, p. 179), que transpassam nossa singularidade em perceber e ser percebido. Ao agir, nos movimentamos a pensar e a transformar nossos pensamentos, gesto sensível que presumo como possibilidades de fazer educação na escola. Nesse sentido, assim como Biesta (2021, p. 8) cita Foucault ao considerar que “há momentos na vida em que a questão de saber se podemos pensar diferentemente do que pensamos e perceber diferentemente do que vemos é absolutamente necessária, se quisermos continuar de algum modo a olhar, a refletir”.

Uma das questões relevantes para o pensamento educacional na contemporaneidade reafirma a abordagem de Gert Biesta (2021, p. 31), no seu livro *Para além da aprendizagem*. Neste, o autor reflete sobre o que poderia ocorrer se os educadores tentassem superar os fundamentos humanistas da educação moderna. A partir de sua leitura de Hannah Arendt, questiona a maneira como educamos desde a ideia iluminista de um humanismo que exclui aqueles que não vivem ou são incapazes de viver de acordo com determinada norma de “humano”. Argumenta que “o humanismo é incapaz de captar a

unicidade de cada ser humano individual” (BIESTA, 2021, p. 23) e acrescenta que “educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido” (BIESTA, 2021, p. 23). Dessa forma, uma das questões para a educação seria o trabalho de saber o que e quem é o outro, em vez de apenas propor uma “norma de humanidade” (BIESTA, 2021, p. 22). A educação sempre foi um modo de intervir na vida de alguém, sendo essas práticas ações de sociabilidade, de treinamento ou de adaptação. Essas ações são criticadas por Biesta (2021, p. 26), que aponta para um ensino que objetive “as maneiras pelas quais o novo início de cada indivíduo pode tornar-se presença”, de modo a entender “o mundo povoado por outros que não são como nós” (BIESTA, 2021, p. 26). A abordagem requer que a escola demonstre “interesse pelos pensamentos e sentimentos de seus estudantes, permitindo que respondam de acordo com suas próprias e únicas maneiras” (BIESTA, 2021, p. 48). Porém, não se trata de qualquer resposta, como autoexpressão, mas, sim, “consiste em entrar no tecido social e ser, portanto, inteiramente relacional” (BIESTA, 2021, p. 48).

Hannah Arendt (2005, p. 207) nos conduz a pensar a escola como espaço da ação, e a esse espaço se dá liberdade, pois “o princípio da liberdade se criou ao criar-se o homem, não antes”. Estamos inseridos no mundo por meio da palavra e dos atos. Nossa atuação é a tomada de decisão, o começar, por meio de algo em movimento. Tal ação pode ser estimulada por alguém ou algo, mas nunca é condicionada por eles. Para Arendt (2005), desde seus estudos do pensamento de Santo Agostinho, a ação é livre, tão inesperada quanto irreversível.

Diante disso, busco aprofundamento na questão da experiência também desde a leitura de Jorge Larrosa. O autor sugere que necessitamos “limpar a palavra experiência de suas contaminações empíricas e experimentais, de suas conotações metodológicas” (LARROSA, 2002, p. 28), e nos convida a permitir experienciar de maneira que “a experiência não seja um caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar, nem prever, nem predizer” (LARROSA, 2002, p. 28). Dessa forma, considero relevante compreender a ação de educar como um processo vivencial relacional, no intuito de transformar o que já sabemos, em vez de apenas transmitir o que já é sabido (LARROSA, 2017). O saber da experiência não trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem sentido do que nos acontece (LARROSA, 2002, p. 27). Seria algo que nos passa, que nos toca e acontece.

Partindo deste pensamento, quais narrativas são descritas no âmbito escolar em relação à presença das artes visuais que reverberam no corpo sensível e suas interações, as

quais favorecem experiências singulares na pluralidade de ações em artes visuais?

4 EXPERIÊNCIA DO CORPO SENSÍVEL NO MUNDO E O ESTÚDIO DE ARTES VISUAIS

Este capítulo apresenta percepções e reflexões nutridas a partir de duas vivências durante o mestrado. A primeira foi a participação na disciplina “Sobre Ser Artista-Professor”, ministrada no programa de Pós-graduação em Artes Visuais (PPGAV) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), na qual estudei o pensamento de John Dewey. Como conclusão do estudo participei de uma maratona de pintura na qual estabeleci uma conversa sobre modos de fazer, estudar e ensinar artes na escola. A segunda foi a vivência de aprofundamento da fenomenologia de Merleau-Ponty na disciplina “História da Filosofia Contemporânea (O visível e o invisível: um diálogo entre Hannah Arendt e Merleau-Ponty)”, ministrada no programa de Pós-graduação em Filosofia (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP), para compreender a dimensão do visível e do invisível na experiência de pensar e a concepção de intersubjetividade apresentada por Merleau-Ponty em sua obra.

4.1 Merleau-Ponty e a intersubjetividade no mundo - experiência de ver e ser visto no mundo

O presente texto foi desenvolvido com base na disciplina História da Filosofia Contemporânea (o visível e o invisível: um diálogo entre Hannah Arendt e Merleau-Ponty), na USP, no 1º semestre de 2022, sob a orientação do Prof. Dr. Alex de Campos Moura, onde estive matriculada como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Filosofia. O objetivo do texto era aprofundar-me nos estudos de Merleau-Ponty, para compreender a dimensão¹⁴ do visível e do invisível na sua obra e entender a concepção de intersubjetividade apresentada pelo autor.

A ideia de percepção, segundo o racionalismo e o empirismo, demarca a noção de conhecimento, estruturando sua própria epistemologia. O conceito de racionalismo assenta-se na dicotomia entre sujeito e objeto, na qual o mundo sensível não tem

¹⁴ Chauí (2022, p. 113) explicita que, no pensamento de Merleau-Ponty, “dimensão não é região nem esfera, não é multiplicidade do diverso cada qual com sua identidade positiva à espera da síntese como atividade da consciência, mas é a pluralidade simultânea dos modos de ser que são puras diferenças de ser, que passam uns nos outros, comunicam-se e se entrecruzam. Cada dimensão é *pars totalis*, uma configuração que, em sua diferença, exprime o todo”. A autora destaca ainda que Merleau-Ponty substitui o termo “estrutura” pelo de “dimensão” porque “a noção de estrutura ainda carrega consigo a ideia de fechamento ou completude, de determinação quase completa, enquanto a de dimensão ruma para a abertura, o inacabamento, a indeterminação e a transcendência na imanência do Ser” (CHAUÍ, 2022, p. 121).

importância. Já o empirismo trata a percepção como um instrumento do corpo, responsável por abstrair dos objetos suas qualidades.

Com base na ideia de complexidade para tratar da percepção, Merleau-Ponty (2018, p. 4) toma a ideia de “voltar às coisas mesmas”, apregoando um retorno às origens, que, segundo o filósofo, seria o elo com o mundo, a fonte do conhecimento. Nesse sentido, o encontro com o mundo precede a reflexão científica, o conceito projetado e assumido logicamente. Assim, para que a experiência sensível aconteça, é necessário reconhecer a percepção como um caráter autônomo, sem a dicotomia entre sujeito e objeto. Mas o que a percepção tem a ver com a intersubjetividade? Seria o eco que se faz na presença com o outro, isto é, a existência comum que produz sentidos?

Desse modo, o objetivo deste capítulo é apresentar uma conversa, a partir da percepção de Merleau-Ponty, apresentada na obra *Fenomenologia da Percepção*, e pensar a relação intersubjetiva como a experiência de ver e de ser visto no mundo.

A fenomenologia de Merleau-Ponty “é um estudo das essências”, reverberando as “essências na existência” (2018, p. 01). Tal pensamento filosófico difere das leis da ciência, contrariando-a no sentido de ser parte do mundo, mas a considera como estado de presença em ato no mundo. Tal pensamento abarca a ideia de que “o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 06). Assim, correntes filosóficas que antecedem seus pensamentos apresentam a ideia de subjetividade como um ser sujeito.

Merleau-Ponty pontua a percepção como não redutível a uma operação intelectual, mas, sim, enraizada em um vivido intuitivo, onde toda a consciência é a consciência perceptiva (MERLEAU-PONTY, 2018). Trata-se de perceber, mas não como uma unidade através da inteligência, mas, sim, aberta ao horizonte, com uma infinidade de modos de ser e de agir. Eu posso brincar com o foco no meu olhar, na pressão das minhas mãos, no gesto e no deslocamento do meu corpo. São múltiplos modos e possíveis maneiras de interpretar meu espaço no mundo. “O corpo próprio está no mundo, assim como o coração no organismo, ele mantém o espetáculo visível continuamente em vida, anima-o interiormente, forma com ele um sistema” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 274).

O filósofo considera o mundo como o campo de todos os pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas. Mas o que seria essa percepção do mundo? Para o filósofo, “o solo e a cepa de nossa vida e de nossos pensamentos não é um ponto objetivo plantado em algum canto da galáxia; é nosso mundo natal e somos feitos de seu estofado” (CHAUÍ, 2022, p. 07). O entendimento seria o mundo como condição para a existência. Para Merleau-Ponty, “o mundo está ali antes de qualquer análise que eu possa fazer dele”

(MERLEAU-PONTY, 2018, p. 05). De certo modo:

O sujeito da percepção permanecerá ignorado enquanto não soubermos evitar a alternância entre o naturante e o naturado, entre a sensação enquanto estado de consciência e enquanto consciência de um estado, entre a existência em si e a existência para si (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 281).

O autor ainda afirma que “o mundo é uma unidade aberta e indefinida em que estou situado” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 408), sendo o que ele abrange, “não aquilo que eu penso, mas aquilo que vivo, eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não possuo, ele é inesgotável” (p. 14).

Outro ponto destacado por Merleau-Ponty (2018, p. 107) é a percepção de um objeto ser possível através de perfis; por isso, “meu olhar humano só põe uma face do objeto, mesmo se, por meio dos horizontes, ele visa a todas as outras”. Ver seria como olhar o que se mostra, ou melhor, “olhar um objeto é vir habitá-lo e dali apreender todas as coisas, segundo a face que elas voltam para ele” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 105). No encontro do que se apresenta, há necessidade de relação mútua, de envolvimento, de tocar e ser tocado, em que as duas partes se tornam no instante, em presença. Do mesmo modo, “elas permanecem moradas ao meu olhar e, situado virtualmente nelas, percebo, sob diferentes ângulos, o objeto central da minha visão atual” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 105). O que é percebido apresenta diferentes ângulos perceptíveis ao ponto de vista, mas, ao mesmo tempo, o que percebo por outros ângulos, é percebido pelo sentido. O que se mostra e o que se apresenta intencionalmente é percebido, inclusive o seu oculto. Assim, Merleau-Ponty (2018, p. 105) pontua que, sendo um fato percebido indiferente para o que percebe, “cada objeto é o espelho de todos os outros”. Como definir algo que se vê, sabendo que este mesmo se apresenta com diferentes possibilidades infindáveis e tão complexas?

Quanto ao conceito de corpo, a fenomenologia de Merleau-Ponty (2018) difere do entendimento de corpo biológico. O filósofo o define como “um entrelaçado de visão e movimento”. O corpo é o veículo do ser-no-mundo, da nossa existência. Por meio da noção de corporalidade, o discurso pretende romper com a dicotomia corpo/alma, matéria/espírito. Uma libertação da cisão entre corpo e mente, ou seja, assim eu estou no mundo tanto quanto o mundo está em mim. Quando me percebo no espelho, estou me vendo e sendo visto, entro na relação com a minha imagem, “vidente e visível, tangente e tangível, o corpo é móvel movente para si mesmo. O corpo é um enigma (...)” (CHAUI, 2022, p. 117),

é inacabamento, iminência, duplicação interminável, concordância sem consciência... a percepção funciona como uma essência de que a consciência reflexiva seria variante, agora, a consciência deverá ser tomada como dimensão e, portanto, como diferença com respeito ao corpo, sem perder seu parentesco com ele (CHAUI, 2022, p. 143-144).

Merleau-Ponty (2018) compreende o corpo não como objeto situado no espaço, mas como um ser no mundo e engajado nele.

A ambiguidade que se faz presente na experiência perceptiva é a condição de possibilidade para o fluxo interminável do conhecimento, pois é “pela experiência perceptiva que eu me afundo na espessura do mundo” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 275). Nesta condição, ela nunca se esgota, mas “é verdade que tenho consciência de meu corpo através do mundo, que ele é, no centro do mundo, o termo não percebido para o qual todos os objetos voltam a sua face” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 122). Difere da maneira reflexiva, em que o objeto é concebido de maneira absoluta e real, esgotável. A compreensão de mundo segundo a ciência sempre abarcou um pensamento objetivista, o que Merleau-Ponty denomina de pensamento de sobrevoos. É no mundo vivido que a verdadeira percepção acontece; é no encontro, em ato, que o corpo é fundamental, “o corpo do qual tenho a experiência atual” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 114).

Contrapondo as concepções clássicas, Merleau-Ponty (2018) entende o corpo como possibilidade da existência, ou seja, existimos a partir de uma facticidade corpórea e não por consciência pura, não como simples causalidade espacial. Assim, tenho o meu corpo exatamente na medida de um saber vivido, como um ser natural, de existência anônima e presença no e com o mundo. A partir dessa percepção, cabe a ligação com o mundo, com o inesgotável e com a possível parcialidade.

Avistamos na *Fenomenologia da percepção* de Merleau-Ponty (2018), o corpo não como uma representação ou como objeto mental, mas, sim, como corpo no mundo, por ele estar no mundo. Segundo o autor, o conhecimento que possuímos só se realiza por meio da nossa própria experiência com o mundo. O objetivismo nega esse retorno “às coisas mesmas”; em troca, apresenta um mundo exato, realizado por um sujeito pensante. Merleau-Ponty restitui à experiência, a transcendência e a espacialidade do corpo, estabelecendo a presença no mundo. Da mesma maneira, “estou lançado numa natureza e a natureza não aparece somente fora de mim, nos objetos sem história; ela é visível no centro da subjetividade” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 463). Para o autor, o corpo está no mundo, e ele se move e alcança todas as coisas mediante a sua capacidade motriz. A partir dessa

capacidade motriz, existe a possibilidade de perceber um mundo inesgotável, aberto à experiência sensível.

Da mesma forma, assim “como a natureza penetra até o centro da minha vida pessoal e entrelaça-se a ela, os comportamentos também descem na natureza e depositam-se nela sob a forma de um mundo cultural” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 464). Merleau-Ponty (2018) afirma ainda que a unidade do mundo pode ser comparada à unidade do indivíduo, pelo fato de ser este mundo, o lugar onde vivo. Movimento-me nele, sou atado a ele, a ponto de perceber nele um todo significativo, embora ainda aberto e indefinido.

O corpo como detentor de uma condição para sua existência é o corpo próprio, que exprime o comportamento que nele se apresenta, que faz em sua aparição, mas que não se contém nele mesmo. Nesse sentido, o filósofo interroga: “Se minha consciência tem um corpo, por que os outros corpos não teriam consciências?” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 470). De certo modo, reconhecer como consciência perceptiva um ser no mundo desvendado por meio de um corpo fenomenal é reconhecer que o sistema da experiência perceptiva liga o meu corpo aos fenômenos de certo ponto de vista no mundo, como presença. Percebo o mundo, pois estou imerso nele, diante dele, entre ele, e, ao meu redor, percebo em atitude corpórea, de modo que:

Se aproximo de mim o objeto ou o faço girar em meus dedos para vê-lo melhor, é melhor para mim; assim, cada atitude de meu corpo é de um só golpe potência de um certo espetáculo, porque, para mim, cada espetáculo é aquilo, em certa situação cinestésica (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 406).

Tais gestos são implicitamente a relação com o mundo; a experiência perceptiva liga o corpo aos fenômenos, como um campo de presença, e “o corpo permanece sempre a gente e nunca se torna objeto” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 408).

A descrição de mundo percebido vai ao encontro como um espaço de transcendência, espaço de impossibilidade, de eclosão, de deiscência, e não como espaço objeto imanente. Não se trata de buscar aquilo que o mundo é em ideia, o que o idealismo reduz o mundo a título de pensamento ou consciência, ou o intelectualismo, a título de experiência perceptiva, como adequação ou coincidência do sujeito ao objeto, sem reconhecer o caráter fenomenal da experiência no mundo.

O pensamento de sobrevoo, conforme Merleau-Ponty (2018), apresenta-se como um afastamento entre o sujeito perceptivo e o objeto percebido, baseado na fé perceptiva e na reflexão. Há uma pré-constituição de mundo que o intelectualismo sobrevoa, acreditando na capacidade de encontrar a verdade no pensamento objetivo, não reconhecendo o enraizamento do sujeito no mundo, porém entende que tal relação só é constituída pela ação

da consciência. Merleau-Ponty (2013), ao contrário, questiona a ciência, no ensaio *O olho e o espírito* (1960), apontando a manipulação da ciência sobre as coisas. Tal atitude é descrita com base na metáfora do pensamento estrangeiro. O mundo não é uma representação do mundo, estabelecida pelos intelectualistas e empiristas; o real deve ser descrito, não construído ou constituído. O observador é aquele que está em toda parte e em parte nenhuma, observando tudo de fora, enganando-se ao pensar que se encontra fora do mundo, adquirindo assim perspectivas parciais. Nessa perspectiva, Merleau-Ponty (2018) afirma que

o pensamento não é nada de interior, ele não existe fora do mundo e fora das palavras. O que nos engana a respeito disso, o que nos faz acreditar em um pensamento que existiria para si antes da expressão, são os pensamentos constituídos e já expressos dos quais nos damos à ilusão de uma vida interior (p. 249).

O mundo está diante de nós, não nos cabe questionar se percebemos, pois “o mundo é aquilo que nós percebemos” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 14). É necessária a volta ao mundo sem significação reflexiva, ao mundo pré-objetivo, ao mundo selvagem; logo, urge o retorno às coisas mesmas, como Merleau-Ponty (2018) estabelece:

Retornar às coisas mesmas é retornar a este mundo anterior ao conhecimento do qual o conhecimento sempre fala, e em relação ao qual toda determinação científica é abstrata significativa e dependente, como a geografia em relação à paisagem – primeiramente nós aprendemos o que é uma floresta, um prado ou riacho (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 04).

Assim também o corpo não pode ser determinado por sua exterioridade, nem como depositário de um ser interior, um ser pensante em si. Mas ele é uma abertura situada no mundo, numa relação ambígua de quem toca e é tocado, do vidente e do visível, considerando o corpo como ser encarnado, não como um ser no espaço; contudo, ele é no espaço. Merleau-Ponty toma o corpo como origem do sentido de todos os espaços expressivos, “o corpo é eminentemente um espaço expressivo [...], mas não é apenas espaço expressivo entre os outros. Este é apenas o corpo constituído. Ele é a origem de todos os outros, o próprio movimento de expressão, aquilo que projeta as significações no exterior” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 202). Assim, o corpo é nosso “meio geral de ter um mundo” (p. 203).

O ser é algo que se percebe, que se move e, ao mover-se, abrem-se infinitas perspectivas. Constatamos, assim, um mundo inacabável, segundo Merleau-Ponty (2018). Desse modo, não devemos tratar da operação de um sujeito pensante, ao contrário, importa que voltemos ao pensamento pré-reflexivo, à percepção.

Retornamos ao corpo por meio da compreensão, uma vez que, através dele,

compreendemos o outro e percebemos as coisas. Não se compreende por meio de interpretação intelectual, mas, sim, na coexistência da relação com o próprio corpo. Por isso, “a identidade da coisa através da experiência perceptiva é apenas um outro aspecto da identidade do corpo próprio no decorrer dos movimentos de exploração” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 252). O autor ainda esclarece que “engajo-me com meu corpo entre as coisas, elas coexistem comigo enquanto sujeito encarnado” (p. 252).

Com efeito, é por meio desta análise que é possível postular um sujeito que não seja nem pura consciência, que constitui o objeto, nem simplesmente a abstração do sensível. Ou seja, o corpo, sujeito autônomo da percepção, se constrói pela própria percepção dos fenômenos que aparecem. Na verdade, o corpo de Merleau-Ponty (2018) é a condição de possibilidade da própria existência, pois existimos a partir da sua facticidade corpórea. Dessa maneira, “o corpo é o veículo do ser no mundo” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 202), e, ainda, “um esboço provisório do meu ser total” (p. 269). Assim, compreendemos que o corpo não é uma representação e concluímos que o corpo está para o mundo.

Nós reaprendemos a sentir nosso corpo, reencontramos, sob o saber objetivo e distante do corpo, e este outro saber que temos dele porque ele está sempre conosco e porque nós somos corpo. Da mesma maneira, será preciso despertar a experiência do mundo tal como ele nos aparece enquanto estamos no mundo por nosso corpo, enquanto percebemos o mundo com nosso corpo (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 278).

O mundo não pode ser construído “mentalmente”, não se reduz ao intelecto. Este mundo, no qual Merleau-Ponty (2018) nos convida a mergulhar, está à nossa frente, o tempo todo, a cada novo segundo de vida, mas teimamos em tematizá-lo antes de vivenciá-lo. Ao anular a exterioridade, o autor faz com que nossa percepção mantenha uma relação intencional com o mundo, configurando-se no movimento de nosso corpo, na abertura proporcionada pela experiência corpórea. Não é possível, na filosofia merleau-pontiana, separar as experiências de modo objetivo, pois são manifestações encarnadas, “estão fundadas na unidade e na identidade do corpo enquanto conjunto sinérgico”, já que “não sou eu que toco, é meu corpo” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 424). Portanto, “cada contato de um objeto com uma parte do nosso corpo objetivo é, na realidade, contato com a totalidade do corpo fenomenal atual ou possível” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 425).

Nesse aspecto, as antinomias do pensamento objetivo perdem sentido, visto que o ato não consiste mais como pensamento de tocar algo, mas tão somente como posse de uma relação existencial do corpo com o mundo. Desse modo, é através da experiência primal do

corpo, da sua intencionalidade e de seus movimentos que posso conceber o outro. A intersubjetividade é vivenciada à medida que percebo meu corpo no encontro com o corpo de outrem, reciprocamente. Nesse aspecto, temos como exemplo um bebê de quinze meses:

Um bebê de quinze meses abre a boca por brincadeira se ponho um dos seus dedos entre meus dentes e faço menção de mordê-lo. E, todavia, ele quase não olhou seu rosto em um espelho, seus dentes não se parecem com meus. Isso ocorre porque sua própria boca e seus dentes, tais como ele os sente do interior, são para ele imediatamente aparelhos para morder, e porque minha mandíbula tal como ele a vê do exterior, é para ele capaz das mesmas intenções. “A mordida” tem para ele imediatamente uma significação intersubjetiva. Ele percebe as suas intenções em seu corpo, com seu corpo percebe o meu, e através disso percebe em seu corpo as minhas intenções (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 471-472).

Considera-se, portanto, o corpo de outrem não como objeto, nem o meu corpo é um objeto para ele, mas se trata de dois sujeitos anônimos que se relacionam por intencionalidade de estrutura corpórea, não por coincidências, mas por um corpo que percebe e um corpo percebido. Importa também entender que Merleau-Ponty (2018) concebe o mundo como algo público, que transcende o sujeito particular. O corpo vivo age e, no mesmo instante, já não é “fragmento do mundo, mas lugar de uma certa elaboração e de uma certa ‘visão’ do mundo” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 474). “O corpo de outrem e o meu são um único todo [...]” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 474). A linguagem possibilita a troca entre o eu e o outro, não se tratando de dar sentido ao percebido, mas tão somente ser responsável por fazer a operação de sintetizar os sentidos conectados aos fenômenos, sem ser por intermédio de um terceiro intérprete. A linguagem, como o mundo natural, nos revela um campo comum, no qual, eu e o outro coexistimos enquanto agentes intencionais. Outrossim, Merleau-Ponty (2018, p. 478) conclui dizendo: “Resolvi viver em um intermundo no qual dou tanto lugar ao outro quanto a mim mesmo. Mas esse intermundo é ainda um projeto meu”; desse modo, “a coexistência deve ser vivida por cada um” (p. 278). A fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty nos induz a uma percepção não redutível a uma operação intelectual, mas, sim, enraizada num vivido intuitivo, no qual “toda a consciência é a consciência perceptiva” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 42). Trata-se de perceber, mas não como uma unidade através da inteligência, mas, sim, abertos ao horizonte, com infinitudes de modos de ser e de agir. Eu posso brincar com foco no meu olhar, na pressão de minhas mãos, no gesto e no deslocamento do meu corpo; são múltiplos modos e possíveis maneiras de interpretar meu espaço no mundo. Dessa forma, “o corpo próprio está no mundo assim como o coração no organismo, ele mantém o espetáculo visível continuamente em vida, anima-o interiormente, forma com ele um sistema”

(MERLEAU-PONTY, 2018, p. 274).

Em *O olho e o espírito*, Merleau-Ponty (2013, p. 18) revela “o mundo visível e de seus projetos motores são parte totais de meu ser”. O meu corpo é móvel e se desloca no visível. Desse modo, há uma reciprocidade entre a visão e o deslocamento, entre o caminho do visível e o percurso do desejo; a visão nada seria sem o movimento de meus olhos. No percurso visível, tenho poder sobre meu corpo, sou levado a propagar em reversibilidade permanente, uma relação de corpo-mundo, atribuindo-me um ser sentindo.

O enigma consiste em meu corpo ser, ao mesmo tempo, vidente e visível. Ele, que olha todas as coisas, pode também se olhar, e reconhecer no que vê então o ‘outro lado’ de seu poder vidente. Ele se vê vidente, ele se toca tocante, é visível e sensível para si mesmo (MERLEAU-PONTY, 2013, p. 13).

Abraço, desse modo, a rede que se dispõe a pensar as relações do corpo como sentir e agir, a pensar e refletir no deslocamento do corpo-mundo. Seriam estes os modos de aprender, a partir das sensibilidades de que se dispõe no processo criativo? Perceber meu corpo como vidente e visível no tempo e espaço desencadeia modos de dançar com os sentidos? Um paradoxo conflitante: as coisas me tocam como eu as toco. Um instante entre as coisas e o corpo é uma delas, captada pelo mundo; tudo circula permanentemente, numa metamorfose do visível ao sensível, como um “ser atual, presente” (MERLEAU-PONTY, 2003, p. 50).

Meu encontro com os pensamentos de Maurice Merleau-Ponty iniciou ao ingressar no curso de Mestrado em Educação, a partir de leituras e do aprofundamento de concepções ligadas à fenomenologia, de debates no grupo de pesquisa e de trocas durante as aulas, quando percebi que Merleau-Ponty vinha ao encontro das minhas concepções sobre educação e arte, mesmo que o autor não tenha escrito especificamente sobre esses assuntos. Ao posicionar-me sobre o instante do encontro e a percepção do visível e do invisível, exponho o que se configura como cenário pictórico do ensino e da aprendizagem:

Ele que olha todas as coisas também pode olhar a si e reconhecer no que está vendo então o outro lado do seu poder vidente. Ele se vê vidente, toca-se tateante, é visível e sensível para si mesmo. É, em si, não por pensamento, que só pensa o que quer seja assimilando-o, constituindo-o, transformando-o em pensamento – mas um por confusão, por narcisismo, por inerência daquele que vê naquilo que ele vê, daquele que toca naquilo que ele toca, do senciente no sentido (MERLEAU-PONTY, 2013, p. 88-89).

Sob este viés, me propus, nesta escrita, a pensar o corpo em ato. O momento do encontro e, entre eles, as pausas para pensar e sentir o que se apresenta. Quais seriam as ligações do pensamento de Merleau-Ponty com o ensino e o aprender na escola? Talvez não

seja uma junção de partes, mas um cruzamento *senciente*-sensível. Parte-se do princípio de que, no mundo privado, cada um é envolvido um pelo outro, ou seja, do mesmo modo que percebo, me percebem; não é somente meu corpo, mas a visibilidade das coisas que me constituem ato, o meu corpo entre as coisas. Todo esse movimento se constitui na relação, no tocar, no sentir e, como docente, percebo que essa relação se aproxima do ensinar e do aprender, no sentido de poder despertar no docente em seu ofício, uma percepção ampla da sua atuação e auxiliar na organização de seus pensamentos, frente aos desafios da escola.

Olhar a educação sob o viés do sensível fenomenológico de Merleau-Ponty é pensar a aprendizagem como é apresentada e sentida pelo corpo em movimento, descrevendo os processos, a fim de buscar a compreensão e a reflexão poética, como uma sequência natural, que demonstra o amadurecimento do corpo, sabendo que, para entender, faz-se necessária a prática, mas, acima de tudo, o pensar e o sentir. “A percepção não é uma ciência; ela se fundamenta em todos os atos que se destacam, sendo ela pressuposta por eles” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 6). Para olhar um objeto, é preciso perceber sua profundidade; um depende do outro para ser visto na totalidade, cuja estrutura é o horizonte. Na escola, a totalidade se apresenta, mas a sensibilidade para explorar, às vezes, não é percebida. Não há como assegurar a identidade sem permitir explorar o horizonte que se apresenta.

Em Merleau-Ponty (2018), o retorno ao fenômeno faz pensar sobre o corpo sensível para além do olhar, da verdade empírica. Um corpo como horizonte de si, do outro e do mundo, sendo este vivido, sentido, em situação e em presença, no e com o mundo. A percepção visual em pensamento age para tornar-se verdade, na fecundação da ação. Não é o caso aqui, de ser contra a ciência, mas, sim, desvincular-se do artificialismo e da manipulação, ou, como Merleau-Ponty (2013, p. 86) aponta, “o pensamento alegre e improvisador da ciência aprenderá a insistir nas próprias coisas e, em si mesmo, tornará a ser filosofia”. O corpo não é um corpo possível, como uma máquina de informação, de depósito de concepções e de ideias, mas está aberto à interrogação filosófica como recomeço; trata-se de romper com o dualismo cartesiano, que, segundo Chauí (2022, p. 160), é “um pensamento ancorado na união entre a alma e o corpo, numa relação originária do sujeito e do mundo”. O retorno ao fenômeno opõe-se ao “pensamento de sobrevoo”, aquele que busca controlar a si mesmo e se estende para a realidade exterior, a ponto de torná-la heterogênea, transformando o pensamento como um ponto representativo do mundo. Segundo Merleau-Ponty (2013, p. 98), “algo no espaço escapa às nossas tentativas de sobrevoo. A verdade é que nenhum meio de expressão adquirido resolve os problemas

da pintura, transforma-a em técnica”. Desse modo, tornar real ou verdade o que eu vejo por meio de um pensamento sem considerar o corpo é aceitar a visão do que eu vejo como direcionamento de pensamento, segundo a si próprio. Não basta pensar para ver; é preciso pensar segundo o corpo, o que faz com que sintamos, não por semelhança entre o que vejo e o meu cérebro, mas, sim, com os movimentos através dos quais me posto ao ser sentido, ou seja, o ser visto agindo diretamente nos meus sentidos. A maneira como me posiciono no movimento e no gesto sentido ao encontro do que está à minha frente me faz pensar e refletir no instante presente. Seria este o pensamento sentido, que se espera nas aulas de artes visuais? Talvez, pensar na percepção dos objetos, na produção artística e nos processos criativos desencadeados nas aulas de artes visuais, segundo a proposta de Merleau-Ponty, possa ser um caminho a ser seguido quando se trata de relacionar educação e arte. Tudo o que se pensa sobre a percepção em meio aos processos criativos em artes visuais, se faz pensamento reflexivo e expresso na pintura? Quais seriam as ilustrações narradas na sala de aula que reverberem tal conceito?

Em *O olho e o espírito*, Merleau-Ponty (2013) propõe como filosofar:

Recomeçar tudo de novo, rejeitar os instrumentos adotados pela reflexão e pela intuição, instalar-se num local em que estas ainda não se distinguem, em experiência que não foram ainda “atrapalhadas”, que nos ofereçam concomitante e confusamente o sujeito e o objeto, a existência e a essência, e lhe dão, portanto, os meios de redefini- los (p. 129).

Em outras palavras, trata-se da dimensão de querer ir além e, como um pintor, retornar ao estado de essência na existência, de imanência, sentir sentindo, tornar a experiência vivida uma visibilidade do ser que toca, que rabisca, molda e pinta, ora se movimenta no espaço, no e com o mundo; uma ficção entre o objeto e o sujeito, entre o ser visto e o ver, algo que não se separa, não varia, que permanece um ser passivo e ativo ao mesmo tempo, enfim, uma ficção “que é sustentada pela unidade pré-reflexiva e pré-objetiva do corpo” (MERLEAU-PONTY, 2013, p. 137-138). O corpo reflexivo encontra na figura do pintor aquele que olha as coisas sem o dever de apreciar, um olhar que não encontra a ordem do conhecimento e da ação, mas, sim, o silêncio para uma pausa ao fenômeno.

Cabe reafirmar que a fenomenologia de Merleau-Ponty (2018) apresenta o fenômeno da percepção como não redutível a uma operação intelectual, mas, sim, enraizada no vivido. Trata-se de perceber, não como unidade através da lógica racional, mas, sim, de uma inteligência aberta ao horizonte, com infinitudes de modos de ser e de agir. Eu posso

brincar com o foco no meu olhar, na pressão das minhas mãos, no gesto e no deslocamento do meu corpo, que são múltiplos modos e possíveis maneiras de interpretar meu espaço no mundo.

Na fenomenologia merleau-pontiana, a intersubjetividade é relacional, inserida num mundo percebido pela nossa facticidade. Entendemos que é o corpo que percebe o corpo de outrem e encontra nele um prolongamento de suas próprias intenções. Desse modo, a relação com o outro não está esquematizada por conceitos, com significações racionais ou por análises e interpretações lógicas. Experienciamos não apenas na nossa perspectiva, mas, igualmente, na de outrem, no encontro com a transcendência corpórea. Merleau-Ponty (2018) aponta que o corpo de outrem mostra que há um outro eu, no sentido de que o meu corpo transfigura uma consciência perceptiva, do mesmo modo que o corpo de outrem. Só pensamos por já estarmos em relação, entrelaçados com outrem, em experiência no campo fenomenal.

Em *O olho e o espírito*, Merleau-Ponty (2013, p. 12) revela “um corpo entrelaçado de visão e movimento”. O meu corpo é móvel e se desloca no visível. Desse modo, há uma reciprocidade entre a visão e o deslocamento, entre o caminho do visível e o percurso do desejo; a visão nada seria sem o movimento dos meus olhos. No percurso visível, tenho poder sobre meu corpo, sou levado a propagar em reversibilidade permanente, uma relação de corpo-mundo, atribuindo-me um ser sentindo, entretanto afirma que:

O enigma consiste em meu corpo ser, ao mesmo tempo, vidente e visível. Ele, que olha todas as coisas, pode também se olhar, e reconhecer no que vê o ‘outro lado’ de seu poder vidente. Ele se vê vidente, ele se toca tocante, é visível e sensível para si mesmo (MERLEAU-PONTY, 2013, p. 13).

Desse modo, entendemos a rede que se dispõe a pensar as relações do corpo no sentir e no agir, a pensar e a refletir no deslocamento do corpo-mundo. Perceber meu corpo como vidente e visível no tempo e no espaço desencadeia modos de dançar com os sentidos? Um paradoxo conflitante, pois as coisas me tocam como eu as toco. Em Merleau-Ponty (2018), o retorno ao fenômeno se faz pensar sobre o corpo sensível para além do olhar, da verdade empírica. Um corpo horizonte, de si, do outro e do mundo, sendo este vivido, sentido, em situação e em presença, no e com o mundo. O corpo não é um corpo possível, como uma máquina de informação, de depósito de concepções e de ideias, mas, sim, estar aberto à interrogação filosófica como recomeço. Trata-se de romper com o dualismo cartesiano, que, segundo Chauí (2002, p. 160), é “um pensamento ancorado na união entre a alma e o corpo e na relação originária do sujeito e do mundo”. O retorno ao fenômeno opõe-se ao “pensamento de sobrevoos”, aquele que busca controlar a si mesmo e

se estende para a realidade exterior, a ponto de torná-la heterogênea, transformando o pensamento como um ponto representativo do mundo.

Para Merleau- Ponty (2005), algo no espaço escapa às nossas tentativas de sobrevoo. Desse modo, tornar real ou verdade o que eu vejo por meio de um pensamento sem considerar o corpo é aceitar a visão do que eu vejo como direcionamento de pensamento para si próprio. Não basta pensar para ver, mas, sim, é preciso agir no corpo, o que faz com que sintamos, não por semelhança entre o que vejo e o meu cérebro, mas, sim, a partir dos movimentos, de como me posto diante do ser sentido, ou seja, o ser visto agindo diretamente, o que é inesgotável e inacabado. Retomo a ideia de que meu corpo está voltado para a existência, não como uma espacialidade de posição, mas sim situacional, nesta compreensão possuo a intencionalidade motora. Desse modo, “não há uma percepção seguida de movimento, a percepção e o movimento formam um sistema que se modifica como um todo” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 160).

Portanto, quando percebemos a necessidade de incorporar nossa própria vivência na perspectiva da intersubjetividade, compreendemos a necessidade de viver no e com o mundo, na existência compartilhada e mútua com o outro, de reconhecimento do outro e de si. Um recomeço inesgotável e profundo da ação e da presença do corpo, como condição de possibilidade para saber conhecer-se, apropriando-se da percepção, da intercorporeidade, para além das condições subjetivas de se perceber e de ser percebido no mundo.

4.2 O estúdio de artes visuais como laboratório da experiência: ensinar e aprender

“Vivemos sempre no tempo em que vivemos e não em algum outro tempo, e somente extraindo de cada tempo presente o sentido pleno de cada experiência é que nos preparamos para fazer a mesma coisa no futuro. Esta é a única preparação que finalmente conta para todos.”
John Dewey

No segundo semestre de 2021, tive a oportunidade de aprofundar meus estudos em artes visuais, ao cursar a disciplina “Sobre Ser Artista-Professor”, ministrada no programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), pela professora Dra. Jocielle Lampert. Com o intuito de tecer uma investigação sobre a experiência estética no processo criativo e o ensino e a aprendizagem em artes visuais, busquei conversar sobre modos de fazer, estudar e ensinar arte.

A disciplina teve como foco de estudo e como base teórica para a construção da investigação, o livro *Art as experience*, de John Dewey. Uma das razões que me motivou a

cursar a disciplina foi o interesse pela dinâmica realizada dentro dos ateliês de artes visuais, na perspectiva de entender o ateliê como um espaço além da materialidade, de ir além da concepção de imagens e signos, agregando maneiras de como observar o ato entre o quem ensina e o quem aprende, enfim, observar modos de aprender e de ensinar artes visuais.

Para Dewey (1971, p. 14), a “educação genuína se consuma através da experiência”, não como algo fechado e fixo, mas, sim, essencial à vida, como um crescimento contínuo. Dewey (2010, p. 129) denomina de “verdadeira experiência”, algo ligado ao ato de criar, não como a materialização de algo acabado, mas, sim, “como um percurso de maneiras para criar soluções de um problema enfrentado”. Analisando o contexto atual, diariamente somos levados a viver emoções, momentos de prazer ou de não prazer, que são sentidos ou passam despercebidos, mas registram nossa permanência no mundo. São fatos que constituem a nossa história, mudam rumos e percursos e influenciam nossas escolhas. São registros reais da nossa existência e da nossa relação com/no mundo. Cada sujeito carrega na sua bagagem, vivências reais, pois somos seres humanos viventes no tempo e no espaço.

O livro *Art as experience* (DEWEY, 2010), publicado em 1934, trata de uma obra direcionada à filosofia da arte ou estética, com diversas sugestões para os educadores. A obra trata de princípios baseados na definição da arte como experiência e como forma de linguagem, além da noção de práxis como ação humana, direcionada pela reflexão que opera com a transformação do sujeito. Dewey (2010) nos encaminha para um pensamento reflexivo sobre a ação e apresenta novas maneiras de dialogar com o campo da arte e da educação. Sua filosofia pragmática defende o pensamento que norteia a ação e o sentimento, reconhecendo o agir no sentido de uma aliança com o sentir.

Pensar a educação sob o viés da arte como experiência é perceber o processo criativo na arte como construído a partir do sensível e, de forma reflexiva, estar relacionado e envolvido com a prática educativa, na elaboração do processo (matéria-visível-sensível). Para uma aprendizagem significativa, a atuação dos agentes envolvidos é voltada para a interação com o percebido no/com o mundo, interrogando a experiência, o modo de pensar, o ser vivenciado, direcionando assim um caminho amplo de possibilidades significativas e de experiências completas. Assim, a educação é vista como um processo de reconstrução e de reorganização da experiência, um meio no qual se atribui sentido e se oportunizam escolhas.

Dewey (2010) pontua que não basta apreciar as flores sem que se conheçam todas as interações que envolvem seu desenvolvimento (o solo, o ar, a umidade e as sementes). “A teoria interessa-se por descobrir a natureza da produção da obra de arte e do seu deleite para

a percepção” (DEWEY, 2010, p. 73). Buscando nos percursos as considerações não estéticas e acompanhando a evolução das formas acabadas, possivelmente, encontraremos respostas, pois a compreensão estética se distingue do prazer pessoal e “a natureza da experiência é determinada pelas condições essenciais da vida” (DEWEY, 2010, p. 74).

Dewey (2010) busca na experiência estética, parte de um fluxo, de encontros, um caminho que leva a outro, continuamente é duradouro, que se diversifica em fases sucessivas. Os episódios e situações se fundam espontaneamente, com experiências reais, que recortamos ao dizermos: Nossa! Que baita experiência vivenciei! Trata-se de algo significativo, importante e marcante ao mesmo tempo, algo que nos toca e nos coloca no lugar e no tempo para vivenciarmos esse algo.

A experiência estética se assemelha à experiência singular, no sentido de estabelecer encontros transformadores no presente; ela possui um fluxo contínuo, com variações móveis, que unifica. Ao experienciar com o outro, partimos para fora e encontramos a ligação que temos com o outro, na partilha, no trabalho mútuo. “A conclusão é uma consumação, e não uma cessação. Esta experiência carrega um caráter individualizador e autossuficiente” (DEWEY, 2010, p. 110).

Para a educação de hoje, tais pensamentos são oportunos, tendo em vista as necessidades do ensino individualizado, com foco na singularidade e, ao mesmo tempo, na diferença, no protagonismo e na cooperação entre todos os agentes envolvidos, sobretudo, nas experiências sensíveis que cada um carrega e experiencia, principalmente, no tempo que se dá para que tais fenômenos aconteçam.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, pensar mais devagar, e escutar 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 [...], aprender a lentidão (LARROSA, 2002, p. 25-26).

A Arte como experiência visualiza a aprendizagem como tomada consciente, instiga o pensamento reflexivo e a práxis em pesquisa. O professor é identificado como um proponente de experiências, ou seja, ele propõe formas de aprendizado, de criação, a partir de desafios gerados na integração entre os pares, e se reconhece como mestre emancipador no ensino/aprendizagem. Dewey (2010) propõe o aprender fazendo, por meio da experiência, o que implica a qualidade da experiência, da relação de como observamos, pensamos e desejamos. Embora as concepções de Dewey (2010) e de Merleau-Ponty (2018)

sejam distintas, encontramos a ligação entre a procura de verdades e significações do ser com/no mundo, baseadas na experiência sensível e na reflexiva. De um lado, Dewey (2010) apresenta a experiência estética, do outro, Merleau-Ponty (2018) aprofunda as experiências vividas, em ambos, entende-se o entrelaçamento entre o mundo percebido e o mundo do conhecimento.

Desse modo, pensar questões sobre ensino e aprendizagem é pensar sobre modos de como se configura dentro dos processos de criação, a reconstrução da experiência sensível, e como esses meios contribuem para a constituição do ser professor-artista-pesquisador em arte. Com a intenção de vir a ser e no intuito de experienciar, sem propor um modo linear de estruturar o pensamento, mas, sim, de enriquecer por meio de sobreposições que surgiram em meio ao encontro, aventurei-me em participar da Primeira Maratona de Pintura *on-line*, promovida pelo Estúdio de Pintura Apotheke, do programa de extensão do Centro de Artes (Ceart) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). A atividade é vinculada às disciplinas de “Processo Pictórico”, do Departamento de Artes Visuais (DAV) e “Sobre o Ser Artista Professor”, do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV). A maratona de pintura oportunizou um momento de aprofundamento e de encontro. Por acontecer de forma *on-line*, possibilitou a inclusão de pessoas de diferentes lugares, enriquecendo ainda mais a proposta de trocas, de interação, de compartilhamento de ideias, oportunizando assim novas percepções. O evento ofertado de forma gratuita aconteceu nas plataformas Zoom e Padlet. Para participar, era necessário realizar inscrição antecipadamente, justificar o interesse, além de contar com um espaço apropriado como estúdio para o estudo do processo pictórico, bem como materiais recomendados para a aplicação da atividade, uma conexão com internet estável e a permanência com a câmera aberta durante o processo, fotografar o processo e postar no Padlet. Durante o percurso das atividades, todos permaneceram conectados e, simultaneamente, realizamos os desafios propostos. Todos tinham a visão de todos, ampliando assim as possibilidades de apreciarmos os trabalhos dos colegas, como se estivéssemos presencialmente num ateliê. A maratona de pintura ocorreu em dois dias, no período de uma manhã e duas tardes, completando aproximadamente uma carga horária de 12 horas. Como proposta de atividades, foram apresentados três desafios: 1º Apresentação do modelo de trabalho e referências artísticas; 2º Desenvolvimento do trabalho pictórico; e 3º Desenvolvimento de clínica da obra. Para o desenvolvimento dos desafios, foi recomendado o estudo da paleta, com base nas imagens e na temática. A recomendação era não abstrair, mas, sim, utilizar como referência a base para a construção pictórica. Dessa forma, foi sugerido o estudo da

escala tonal e a utilização de cor chave na paleta ou o uso de contraste. O suporte que utilizei foi uma tela já preparada para a pintura, mas poderia ter usado outro material, como tinta óleo e/ou acrílica.

Durante o processo, os trabalhos eram postados no aplicativo Padlet do Estúdio de Pintura Apotheke, na pasta da Maratona, à qual todos tinham acesso para expor suas ideias e sugestões. A professora Jocielle Lampert, a todo o momento, acompanhava o andamento dos processos e auxiliava no que fosse preciso. Um grupo de Whatsapp foi criado para facilitar a comunicação entre os participantes e organizadores. Tais recursos facilitaram a comunicação, como também auxiliaram muito no desenvolvimento das atividades e na criação dos processos artísticos, nas interações e no compartilhamento de concepções e ideias. Dessa forma, uma grande rede interativa se configurou, na socialização das aprendizagens, na ampliação dos conhecimentos constituídos no instante dos processos. A cada momento, em meio a intervalos, os participantes puderam compartilhar suas dúvidas e solicitar auxílio para a execução dos processos. A imersão era mantida por todos, visto que, durante todo tempo, todas as câmeras se dispuseram a estarem abertas. Assim, a interação acontecia instantaneamente, durante todo o processo pictórico.

Após a organização do espaço e do material, seguimos com as seções. Na primeira seção, o desafio contou com a apresentação de um modelo de trabalho como referências. A temática proposta foi uma fotografia de uma natureza-morta. A sugestão era a utilização da imagem impressa ou o espelhamento em meio digital, próximo ao cavalete ou à área de trabalho. Assim, para o estudo da imagem, era possível a utilização de aplicativos para a definição da escala de cores, além de definições para a cor da paleta (Pantone Studio ou Palette Câmera, ou outro). Esse recurso facilitou a análise e a escolha de cores aproximadas e orientou a mistura de cor e os tons.

Na segunda seção, foi feito o estudo da figura humana. O trabalho foi realizado a partir da exposição de um modelo vivo *on-line*. O suporte de trabalho foi de tamanho A2. Da mesma forma que na seção anterior, foi sugerido o estudo de cores da paleta, marcações, desenvolvimento da figura e do fundo, observando o foco da cena e o seu entorno, os planos de cor, a temperatura e os valores tonais.

Na terceira seção, em suporte A2, foi proposto como desafio o estudo da paisagem. A ideia era olhar através da sua própria janela, considerando a paisagem, os casarios, a vegetação, o céu etc. A proposta objetivava a continuidade de estudos sobre a teoria da experiência de John Dewey (2010), do trabalho em estúdio como prática, e a construção de um pensamento plástico reflexivo de forma imersiva. A Maratona de Pintura veio agregar

experiências significativas, a partir da experimentação das práticas de ateliê em um ambiente virtual, com a realização de atividades simultâneas por todos os envolvidos, como também se oportunizou a investigação como fio condutor para o processo de criação, no foco da criação, através da percepção e da reflexão em ação. Foi no agir agindo e no fazer fazendo, que experienciamos a prática em ato. Dewey (2010) nos traz o princípio de que a aprendizagem está situada na experiência estética vivida no dia a dia. São essas experiências que nos direcionam para percepções e interesses que viabilizam a criação ou a ressignificação do sentido. O autor afirma que “é pela comunicação que a arte se torna o órgão incomparável da instrução” (DEWEY, 2010, p. 581).

Além disso, afirma que “toda arte é um processo de tornar o mundo um lugar melhor para se viver” (DEWEY, 1958, p. 363). Dewey (2010, p. 46) pontua ainda que “toda arte é um processo de tornar o mundo um lugar diferente para viver”. Sendo assim, “a arte é a prova viva e concreta de que o homem é capaz de restabelecer, conscientemente e, portanto, no plano do significado, a união entre sentido, necessidade, impulso e ação, que é característica do ser vivo” (DEWEY, 2010, p. 93).

O ensino de artes visuais no ateliê tem o papel de mediar, de provocar, de motivar, de mobilizar, de potencializar e de propor ações que acolhem a diversidade do humano.

Se uma experiência desperta curiosidade, fortalece a iniciativa e suscita desejos e propósitos suficientemente intensos para conduzir uma pessoa onde for preciso no futuro, a continuidade funciona como um bem diverso. Cada experiência é uma força em marcha. Seu valor não pode ser julgado se não na base de, para que e para onde se move ela (DEWEY, 1976, p. 29).

É preciso desafiar planos que ainda não dominamos, com o desejo infinito de encontrar modos de educar e ensinar, pois só ensina quem aprende, só se vive, vivendo. Na educação, existe a necessidade de pensar as experimentações dentro das atividades de artes visuais, nos modos de ensinar e de fazer arte, isto é, pensar as intencionalidades dos processos criativos em artes visuais, como uma continuidade que pertence ao conhecer o mundo.

5 A ESCOLA ENTRE O IMPREVISÍVEL E O PREVISÍVEL

A presença é estar-se no próprio momento em que as coisas, as verdades, os valores se constituem para nós. É o momento em que o sentido se faz. Ela se constitui como logos nascente, pois é na experiência perceptiva que a unidade do mundo se constitui, que a existência é sentida como o viver o presente do corpo encarnado.

Maria Aparecida Viggiani Bicudo

Pensar a educação sob o enfoque da experiência educativa é viver em constante interrogação, sabendo que há sempre mais a revelar-se em nós e a dizer com outros. Pensar fenomenologicamente é recusar a perspectiva analítica que fragmenta a realidade; é aprender a interrogar procurando distintas dimensões como totalidades e as valorizando desde a nossa coexistência no mundo. Cabe reafirmar, com Chauí (2022, p. 113), que Merleau-Ponty utiliza o termo dimensão para destacar “a pluralidade simultânea dos modos de ser que são puras diferenças de ser, que passam uns nos outros, comunicam-se e se entrecruzam. Cada dimensão é *pars totalis*, uma configuração que, em sua diferença, exprime o todo”. Nessa compreensão, a opção pela ideia de dimensão “ruma para a abertura, o inacabamento, a indeterminação e a transcendência na imanência do Ser” (CHAUÍ, 2022, p. 121), como horizonte movente.

As ações de educar e de aprender são chaves para nos questionarmos, cada aspecto não se reduz ao outro nem a ele se unifica, mas na abertura do horizonte, reverbera o sentido que nos situa no mundo. Pensar nas possíveis narrativas que emergem do vivido no tempo e espaço da escola é pensar no imprevisível e no previsível, considerando que toda ação planejada está sujeita a mudanças para que novas narrativas se constituam.

A fenomenologia, palavra derivada do grego *phainomenon*¹⁵, do verbo grego *phainestai*, significa o que aparece, o que se mostra, o que se manifesta, ou o que nos toca e nos acontece. A filosofia do sentido sensível reconhece e propõe apreender a ver o mundo, a expressar a complexidade e polissemia humana do que se manifesta. Merleau-Ponty (2018) em sua fenomenologia mostra o humano engajado, sendo um ser-no-mundo que é também ser-ao-mundo, em sua intencionalidade, em sua experiência perceptiva.

¹⁵ Nos termos de Eliane Escoubas (2007, p. 219), “A palavra grega *phainomenon* significa aparecer e, como diz Husserl em seu resumo da obra *A idéia da fenomenologia* (1907), ‘aparecer’ tanto no sentido ‘do que aparece’ como no sentido das modalidades e das formas de seu ‘aparecer’. Se é o aparecer do que aparece o objeto das investigações fenomenológicas, pode-se dizer que a fenomenologia rompe com toda filosofia substancialista (por exemplo, de tipo cartesiano) e toda filosofia da representação (das idéias), e que ela constitui uma restauração de uma filosofia do sensível e do ‘sentir’”.

Ao pensar a fenomenologia na educação, considero a educação um fenômeno e as relações que a constituem a partir do entendimento que diversos pontos de vista estruturam sentidos distintos. Na escola, várias coisas se manifestam, aparecem, mas o que me instiga a pensar no campo das artes visuais é a ação intencional ao que nos apresenta, e, para a fenomenologia, essa intencionalidade é característica da “consciência”¹⁶ como percepção. A intencionalidade, então, não com foco nos comportamentos dos alunos, mas no valor educacional de sua própria existência. Uma atitude vivida, existindo em si, e sob esta intencionalidade a relação consigo e com o outro, com e no que se mostra e acontece; um percurso tecido pelo estar sendo, e nessa intencionalidade essa escrita enfrenta o desafio de pensar a experiência de estar sendo docente em artes visuais na escola, em seus diversos modos de interagir. O caminho narrativo do vivido nas aulas de artes visuais com turmas do Ensino Fundamental, em escolas da rede de ensino pública e da rede de ensino privada. Um caminho que busca, através de experiências vivenciadas por mim e meus alunos, refletir a ação educativa em suas tensões e contradições no ensino de artes visuais na escola.

Ao abordar a função da docência na escola, Biesta (2021) considera não somente criar estratégias educativas ao ensino, mas dá ênfase a importância ao trabalho em apoio ao docente, “despertando e apoiando reflexões sobre aquelas situações em que a ação foi possível e, talvez ainda mais importante, sobre aquelas situações em que a ação não foi possível” (BIESTA, 2021, p. 186). Nesse sentido, destaca que “o agir, em seu sentido mais geral, significa em primeiro lugar tomar a iniciativa, isto é, começar” (BIESTA, 2021, p. 73). A partir das afirmações do autor, podemos considerar que não é somente considerar a ação do processo de ensino e de aprendizagem, mas um constante processo de recomeçar-se. A ação como revelação aponta para a atenção à existência desvendada nos diversos modos de o corpo sentir e perceber, um processo de metamorfose que supõe o acontecer e o não acontecer.

A esse propósito, pensar a experiência educativa em artes visuais é pensar o acesso ao “poder humano para transformar a facticidade nua de uma situação dada, conferindo-lhe para um sentido que, sem obra, ela não possuiria” (CHAUÍ, 2022, p. 169). O fazer nas artes visuais está em perceber o mundo vivido, a experiência sensível em existir, sabendo que “nossos sentidos operam por transitividade, enlaçando-se com as coisas: o olho apalpa, as

¹⁶ Na fenomenologia de Merleau-Ponty, a consciência não é definida como cogito e faculdade intelectual da representação, mas como percepção. Merleau-Ponty (2018, p. 6), ao deslocar o conhecimento e a relação consciência-mundo para a percepção, afirma que a percepção “não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles”.

mãos veem, os olhos se movem com o tato, o tato sustenta pelos olhos, nossa mobilidade. Sentindo-se o corpo reflexiona” (CHAUÍ, 2022, p. 179). A educação em artes visuais exige partir da consideração de que “se penso o presente ele se reduz ao instante, mas se o vivo ele é uma presença que também acolhe o espaço e que possibilita os movimentos do perceber” (MERLEAU-PONTY, 2013, p. 131).

A sala de aula é o lugar de encontro de si com o outro, de conexões, de engajamento e mudanças. Os acontecimentos descrevem o saber no fazer e refazer. Tal afirmação sustenta os fazeres nas aulas de artes visuais, nas quais os alunos são surpreendidos com as inusitadas descobertas frente às possibilidades inventivas sob a oferta de maternidades apresentadas. Nas realizações, os devaneios e a percepção expõem a sensibilidade em linguagem, e no entrelaçamento de sentir e pensar, parafraseamos na tentativa de explicar o inexplicável e imutável. O encantamento e o engajamento nos processos são registros de como aprendemos com o corpo e sentimos pertencente ao ato vivido.

É esse sentir que busco me posicionar ao estar sendo docente em artes visuais; ao perceber os movimentos que a sala de aula apresenta, como o dançar dos gestos e expressões dos alunos induzem meu sentir; como os acolho em processos de realização dos fazeres propostos na sala de aula. Mesmo os alunos mais tímidos, os que se apresentam reticentes no fazer, e aqueles que com orgulho se mostram nas inúmeras tentativas de seu fazer e refazer. A sala de aula é um espaço de encontro, de aprendizagem, de movimento mútuo, e o que podemos compreender entre a exploração do mundo e aquilo que nos apresenta é revelado pela percepção. O corpo não é passivo, não é espacialidade - ele está situado com e no mundo, sobre ele age e sente. Assim é o corpo que está envolvido com todas as partes, assim é sua totalidade.

Na ação singular de educar-se se faz o pensar em distintos modos de fazer e sentir, por isso a importância da abertura para um ensino das artes visuais na escola que envolva o pensar, o repensar, o refazer e o questionar. A escola, e tudo em que nela se sustenta, faz parte da paisagem do vivido; a experiência se manifesta em relações e se desdobra em movimento contínuo de recomeços. Toda ação é pensamento, experiências são feitos do sentir, constituídos na relação, no manuseio, na organização das ideias, nas trocas e atitudes posicionadas, fazendo e refazendo cada atividade proposta, nas quais cada gesto ou movimento muda os sentidos, pois nada é igual no segundo que se passa. Assim, retomo a ideia da abordagem fenomenológica, que consiste em:

Nos educar para a contínua insatisfação com as conclusões alcançadas, a busca incessante da verdade, a preocupação quase obsessiva com o rigor e a evidência, a fidelidade ao que no texto está dito. Sabendo de antemão que há sempre mais a

revelar e a dizer, a compreensão se retoma a cada instante, sem jamais se dar por acabada (COELHO, 1999, p. 88).

As aulas de artes visuais na escola sob o enfoque fenomenológico englobam a compreensão de que o que é experienciado é inacabado. A realidade é tudo que está ali. Para Merleau-Ponty (2018, p. 06), “a percepção não é ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada, ela é pressuposta por eles”.

Ao pensar a experiência sensível do corpo no mundo, a tendência é reduzi-lo à ideia de sensação, instintos, um estado de ausência de consciência, ou ainda imaginá-lo uma caixa na qual a alma se abriga. Merleau-Ponty (2018) rompe com a noção de sujeito-objeto, potencializa o corpo na experiência, e não o reduz a partes fisiológicas como uma soma de órgãos, mas entende o corpo e sua linguagem como reflexão. Muitas são as interrogações sobre o corpo. Em estudos filosóficos encontramos a noção do corpo como uma junção de diferentes partes, ou representação de diversos blocos ociosos encaixados e sobrepostos, o corpo como caixa da alma e a natureza como algo divino. Mas a ideia que busco do corpo não é algo físico, biológico, não como ideia conceitual e representativa, mas um corpo vivo e atado ao mundo em sua existência. Desse modo, “a experiência do corpo próprio nos ensina a enraizar o espaço na existência” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 205), e ainda, “ser corpo é estar atado a um certo mundo, e nosso corpo, não está primeiramente no espaço, ele é no espaço” (p. 205).

Nessa compreensão, a educação pode considerar aprendizagens o modo como as relações são efetuadas nos âmbitos existenciais, tal como são vividas. Para tanto, a docência é exigida a prestar atenção aos detalhes como os alunos são apresentados aos fazeres artísticos e ao conhecimento das obras de arte, e a partir deste “como”, promover intervenções que considerem as potencialidades nos modos de fazer, de recriar e de reaprender a ver o mundo, intervindo e trazendo para si a sua autoria. O que presenciamos no ensino de artes na escola, são meras atividades tomadas como cópias fechadas por argumentos vazios e desconectados, não ressaltando a singularidade e a reflexão do aluno. O recriar e o modo de como fazer colocado em ação apresentam o jeito de ser polimorfo. Contudo, reproduzir o que o outro realiza é um modo de corporificar ao outro: amplia-se nas referências, cultuar a outridade no conhecer. Do mesmo modo, penso que o ir além é a força para intervir com o que antecede o ensinado, o processado, uma atitude pré-reflexiva frente ao agir, aos modos de existência.

Cabe observar que a maneira como penso e tomo decisões nas atividades de artes visuais é atravessada por um turbilhão de sentimentos envolvidos no mover e nas tomadas

de decisões no agir com os pincéis e tintas. No tracejar da linha singular sob a relação da forma que se reproduz como uma ida e vinda do privado ao público, somos seres de relação, vivemos em experiência e habitamos nelas. Uma observação recorrente durante os processos inventivos em artes visuais, quando alunos sentam em grupo para realizar suas atividades e os palpites e sugestões mutuamente criam possibilidades novas. Certa ocasião, dois alunos discutiam sobre seus desenhos e um deles, muito indignado, achava que o outro estava imitando seu desenho e reclamou. O outro, em sua defesa, respondeu que alguns detalhes em seu desenho o diferenciavam e o aluno que reclamou acabou aceitando seus argumentos.

Neste sentido, retomo o pensamento de Biesta (2021) ao perguntar como o ser humano em sua singularidade se torna presença. O autor discute sobre o espaço objetivo onde o sujeito é colocado na posição fixa e prevista, e como há no espaço um movimento constante de novos modos, interrompendo o planejado, na existência o imprevisível é “tomado como um sinal de um tornar-se presença” (BIESTA, 2021, p. 79). Do mesmo modo que o sujeito não se torna presença sozinho, o espaço intersubjetivo é composto por outros modos de ser, e sobre isso é importante ressaltar que

são necessários outros que assumam os indícios de alguém, sempre de modos novos e imprevisíveis, para que esse alguém venha ao mundo. Isso significa que o espaço social, o espaço da intersubjetividade não é um espelho em que podemos finalmente ver e encontrar nosso verdadeiro eu. O espaço da intersubjetividade, poderia dizer é um espaço “perturbador”, mas esse é uma perturbação necessária, uma perturbação que unicamente torna possível nosso tornar-se presença (BIESTA, 2021, p. 79-80).

Buscar essa presença é buscar a “experiência: algo age em nós quando agimos, como se fôssemos agidos no instante mesmo em que somos agentes” (CHAUÍ, 2022, p. 167). É quando a ação pedagógica está engajada nos interesses, pensamentos e sentimentos dos alunos, permitindo que as respostas sejam de acordo com suas próprias ideias, únicas, pois é o que nos torna únicos e o que nos singulariza é a tomada de decisão, o fato de eu ser responsável. Assim como no desenho, na pintura ou em outra área, é no agir no/com o mundo plural e diferente, não como expressão e sim como gesto interacional. A ação de perceber não como uma pura sensação ou julgamento intelectual, mas como uma experiência intencional, na qual aprender torna-se movimento de educar o corpo ao compreender as relações de si com e no mundo, e sob estes aspectos a sua presença. Pensar na tarefa da escola e de docentes como propositores para a educação do corpo, é oportunizar o confronto em responder quem eles são e como agem, de modo a agirem como seres únicos e intersubjetivos, que pensam sobre seu agir.

Considerar o corpo na escola remete conhecer o lugar em que o corpo está situado,

para isso a responsabilidade do ensino está além da qualidade, da avaliação, ou mesmo da exposição de um trabalho no *hall* de entrada da escola. Biesta chama atenção para “responsabilidade sem conhecimento” (BIESTA, 2021, p. 51): o que recai sobre o papel da escola e do docente não é exclusivamente a formação intelectual e sim investigar modos e inícios para que o corpo se perceba e a partir desse pertencimento reconhecido se exponha num “espaço de pluralidade e diferença, um espaço onde a liberdade pode aparecer e onde os indivíduos singulares e únicos podem vir ao mundo” (BIESTA, 2021, p. 132-133), ou seja, um lugar que oportunize a participação nas situações e que colabore para a realização de decisões de forma democrática. Desse modo, retomo as palavras de Coelho (1999, p. 85), sobre a presença:

É estar-se no próprio momento em que as coisas, as verdades, os valores se constituem para nós. É o momento em que o sentido se faz. Ela se constitui como logos nascente, pois é na experiência perceptiva que a unidade do mundo se constitui, que a existência é sentida como o viver o presente do corpo encarnado.

O vivido, nos processos de artes visuais na escola, não resulta no produto, nem em uma nota rabiscada numa folha sob a vistoria de conceitos e critérios estabelecidos. Considerar o vivido é dar ênfase à experiência na compreensão de que “a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade e exposição” (LARROSA, 2016, p. 68). Do mesmo modo, a experiência nas aulas de artes visuais na escola assume o foco sensível para enfatizar o processo de ensino e aprendizagem como encantamento sobre o desconhecido. Nos termos de Duarte Jr. (2010a),

maior sensibilidade; vale dizer, menor anestesia perante profusão de maravilhas que este mundo nos permite usufruir e saborear. Uma vida mais plena, prazerosa e sabedora de suas capacidades e deveres face a consciência de nossa interligação com os outros e as demais espécies do planeta. Este, talvez consista hoje no objetivo mais básico e elementar de todo e qualquer processo educacional por mais especialista que possa parecer (DUARTE JR., 2010a, p. 186).

Destaco uma situação na turma de sexto ano do Ensino Fundamental, na qual propus a exploração em artes visuais de nossas memórias. Os alunos foram convidados a resgatarem suas memórias afetivas e, para isso, precisavam encontrar modos poéticos para expor tais acontecimentos específicos importantes que tinham vivido. Sugeri a todos que pensassem em suas histórias, acontecimentos, algo importante, não necessariamente algo prazeroso, mas que pudessem de algum modo ao lembrar fazer sentir novamente as emoções sofridas no passado. Eu comentei que uma das coisas que remete à lembrança de minha infância é o cheiro da goiaba. Posso estar no mercado, e quando sinto o cheiro da goiaba, parece que sou transportada para o quintal da infância.

Embaixo da goiabeira tinha um balanço e nas tardes brincava e comia muitas goiabas. Um aluno bem no fundo da sala comentou: “Nossa, profe, goiaba, que ruim, eu detesto o cheiro da goiaba!” Retornei com a afirmativa: “Pois é, mas é isso que mobiliza minhas memórias afetivas da infância, as quais me transportam no tempo. Um dia quero fazer um quadro só com as goiabas da infância, só não sei se elas irão me transportar da mesma forma, o que vocês acham?” Uma aluna respondeu: “Só se conseguir desenhar o cheiro delas”. A outra aluna concluiu: “É, profe, acho que você precisa pintar elas como se estivessem bem maduras, e precisa desenhar os bichinhos da goiaba também”. Aquela simples história mexeu com a turma. No dia seguinte, compartilhamos nossas lembranças através de desenhos, e percebemos que nem sempre o que toca em mim do mesmo modo toca no outro - os relatos eram carregados de sensibilidade, singularidade eminente que ora se materializava de maneira engraçada, ora com teor objetivo, emotivo, com longos discursos. Houve risadas e até lágrimas.

Outro ponto que observo foi o modo como cada um escolheu para compor e expor suas memórias. Sob traços singelos e outros mais detalhados, os desenhos eram construídos atribuindo forma ao que antes era encontrado guardado ao corpo. Para tal fato, recordo das palavras de Merleau-Ponty (2013, p. 23) sobre as obras e ações do pintor Paul Cézanne: “O olho vê o mundo, e o que falta ao mundo para ser quadro, e o que falta ao quadro para ser ele mesmo, e, na paleta, a cor que o quadro espera”. A experiência perceptiva, como primeiro encontro com o mundo, é o que o pintor constrói ao entrelaçar o corpo e a alma, pensamento e visão como inseparáveis, de modo a habitar o sentido na cor. Perceber o espontâneo é despir o mundo. Cézanne busca o real a partir das sensações, apoia seu olhar na paisagem, sua preocupação é a visão do que se vê através do espírito, e o que define o real é a presença. O que apresentamos com traços singelos ou detalhados não é cópia do mundo, mas a “essência e existência, imaginário e real, visível e invisível, a pintura confunde todas as nossas categorias ao desdobrar seu universo onírico de essências carnisais, de semelhanças eficazes de significações mudas” (MERLEAU-PONTY, 2013, p. 28).

Posto isto, pensar a educação como experiência perceptiva encarnada é retornarmos para uma educação sensível que também valorize a educação do corpo no mundo, atento às previsibilidades e imprevisibilidades do vivido. É retomar a ideia de inacabamentos, da intencionalidade em habitar os fenômenos e expor a essência na existência que forjam modos singulares de ver e agir no coletivo. Para superar a objetivação do ensino fracionado é necessário, pois, recuperar o encantamento pela passagem no mundo, afastando-se dos interesses de consumação passiva e restaurar o desejo de reaprender a ver o mundo.

5.1 A corporeidade das artes visuais na escola

A arte metamorfoseia o tempo para que possa durar. Não o imita. Recria-o, inventando o movimento a partir de sua existência secretamente cifrada.

Marilena Chauí

A presença das artes visuais na escola implica processos de elaboração do pensamento e do conhecimento, num jogo entre o sensível e o inteligível, no qual distintos sentidos e diversas significações nos educam. Considero relevante me deter e conhecer as inquietações no contraponto entre educar o corpo sensível e ensinar conhecimentos na escola para destacar que as artes visuais envolvem primeiramente a dimensão sensível de produção de sentidos. Educar o corpo é aprender com a ressonância que o outro nos traz, nos diz, nos provoca. Interrogar e pensar as artes visuais na escola é oportunizar que ressonâncias corporais e estados afetivos mobilizem a dimensão do saber sensível, e isso não consiste em signos intelectualizados e ensinados; antes tem relação com o saber próprio da corporeidade.

Duarte Jr. (1991, p. 32) já advertiu anteriormente que na escola convivemos com a ampliação da técnica do “esquartejamento mental, a separação da razão e sentimentos”: o ensino sofre as influências da sociedade industrial com o objetivo de programar para produzir a motivação em estabelecer uma ordem especializada e setorizada. Logo, a sociedade não modela seus interesses no entendimento da totalidade da vida, assim pensa, “se o mundo está fracionado, que se eduque os indivíduos fracionadamente” (DUARTE JR., 1991, p. 33). Em meio ao ensino limitador de significações abstratas, as verdades transferidas pelo ensino dogmático se distanciam do pensamento sensível, limitando as possibilidades de aprender com o corpo na escola. Porém, humanos não são passivos: estão abertos à recepção do vivido, estão em movimento, veem-se em meio às coisas mundanas, sua percepção é engajada, configurando um ser-no-mundo que é também ser-ao-mundo, “sendo a intencionalidade sua experiência construtiva” (REZENDE, 1990, p. 19). Isto significa, e isto é importante para as artes visuais na escola, que: “é necessário reencontrar o corpo operante e atual, aquele que não é um pedaço de espaço, um feixe de funções, que é um entrançado de visão e movimento” (MERLEAU-PONTY, 2013, p. 19). Tais reflexões permitem não só pensar as dimensões pedagógicas na sala de aula, como encontrar narrativas que permitam compreender a circularidade entre os processos corporais sensíveis e processos de raciocínio inteligíveis que, inseparáveis, possibilitam a produção de sentidos

e de significados¹⁷.

Ao ouvir no canto da sala de aula: “Profe, que cor que eu pinto o vestido da menina?” “Profe, posso pintar de azul?” “E o cabelo dela que cor posso pintar?” “Profe, não sei o que fazer! Não sei desenhar! Meu desenho é feio”, escuto a demonstração de um não saber que vigora não somente sobre o seu saber fazer, mas também condicionado ao julgamento vinculado à significação ou conceito dado por um adulto ou professor. O desafio à docência em artes visuais não está em somente dizer o que tem que fazer, tão longe de dizer quais desejos o aluno precisa ter à frente em sua pintura ou desenho, mas “antes insinua a necessidade de abrir espaços literais e metafóricos onde o aluno possa estabelecer uma relação com seus desejos” (BIESTA, 2020, p. 53).

Os fazeres em artes visuais na escola, para muitos alunos, são encarados e enfrentados como extremo desafio. Alguns se sentem travados, outros não sabem como iniciar sua experiência e repetem a dizer que não sabem desenhar, ou se limitam em buscar soluções prontas. Contudo, ao refletirmos sobre a aprendizagem, agimos em função dos sentidos e significados que se expõem em nosso entorno já vivido e conhecido. O não saber pode estar condicionado a diferentes fatores, entre eles a dificuldade de acesso a referências sobre a temática das artes visuais ou a ausência de conhecimento sobre técnicas.

No entanto, a questão inquietante é a insegurança em expor sua escolha, a carência de um posicionamento frente a algo que é próprio do seu ser, suas escolhas. Pode parecer singelo, mas o fato de não saber qual a cor do vestido e solicitar que o outro escolha a sua cor, apresenta um ensino condicionado a um fazer dado e pronto. Ao iniciar as atividades na sala de artes, o querer pintar de azul ou amarelo o vestido da menina parte de um desejo singular na pluralidade de opções. As técnicas de combinações de cores podem e devem ser conhecidas, mas não tomadas como padrão rígido a seguir se quisermos que o trabalho em artes visuais na escola tenha como domínio o sensível.

Isso me recorda, imediatamente, as produções e experiências dos alunos interpretadas como malfeitas por alguns docentes e gestores escolares apenas por não representarem o óbvio a eles, “o real” por eles conhecidos ou reconhecidos como único “real”, em detrimento do imaginário de um aluno através de suas experimentações e soluções. O gosto pelos processos, os inícios das pinceladas, as retomadas para encontrar e as descobertas inesperadas no processo de desenhar e pintar, são como ritmos e pausas de uma música.

¹⁷ Richter (2023, p. 16) destaca a distinção filosófica entre sentido e significado a partir do pensamento de Jean-Luc Nancy que escreve “a significação é o sentido identificado, enquanto o sentido, talvez, não resida mais que na vinda de uma significação possível”.

Existe, por trás de um fazer, inúmeras riquezas com as quais aprendemos a desejar e a querer nos ultrapassar em nossas explorações e experimentações. Mais do que um produto, a dimensão sensível dos fazeres artísticos abrange uma totalidade infinita. O conhecimento sobre técnicas e gêneros artísticos são inspirações para sabermos como outros modos foram e podem ser feitos, mas também como nos apresentam a nossa singularidade como únicos que somos. Agimos em linguagem nesse mundo, e do mesmo modo somos em linguagem influenciados pelo mundo ao agirmos no coletivo.

Ao ouvir do fundo da sala de artes visuais “Profe, não sei o que fazer, não sei desenhar. Meu desenho é feio”, escuto a negação de saber fazer um desenho, que emerge da concepção de existir um único modo de fazer, aquele condicionado aos padrões do certo ou do errado que imperam sobre o que os alunos sabem ou não sabem fazer. Concepções tomadas por absolutas de modo ao que pode fazer seja insignificante, ou de menor valor, quando o assunto é o ensino de artes visuais na esfera do sensível. Não seria o motivo de tantos alunos desprezarem as aulas de artes? O não saber fazer aparentemente está ligado a um conceito estético, a um modelo dado e tomado como certo, tornado um costume cultural que induz à paralisação e à passividade nos modos de perceber. A insegurança e o receio em produzir geram uma paralisação das ações nas aulas de artes visuais. A intencionalidade é anulada, tornando imóvel a espera de algo imediato e pronto com o intuito de rapidamente estar livre da situação.

Duarte Jr. (1991, p. 25), ao pontuar que sentidos e significados que damos à existência provêm “de um jogo entre o sentir (vivenciar) e o simbolizar (transformar as vivências em símbolos)”, permite compreender que não realizar a atividade proposta ou fazer um desenho pode apontar para a ausência do fazer, do explorar e vivenciar. Na experiência de desenhar ou de pintar, mas não somente nela, é necessário o movimento intencional, a ausência de receios em errar e a anulação da ideia de belo e perfeito. A experiência em artes visuais parte do vivido, do modo como sentidos e significados tomam forma a partir do encontro vivo no instante, sem a preocupação com comparações ou significados prévios. O que percebemos constituímos em linguagem; a comunicação entre nós denomina o que percebemos e sentimos ao abstrairmos sentidos e significados, ou seja, compreendemo-nos no mundo pela e em linguagem e, com isso, cada vez mais nos tornamos racionalistas, já que o maior problema está quando diluimos sentidos sensíveis em significados abstratos ou racionalizados pela palavra (DUARTE JR., 1991).

Ao dialogarmos, estabelecemos parâmetros entre diferentes pontos de vista, formamos opiniões, humanizamo-nos em distintos modos de estar em linguagem, de modo

a perceber que

o mundo não é humano simplesmente por ser feito por seres humanos, nem se torna humano simplesmente porque a voz humana nele ressoa, mas apenas, quando se tornou objeto de discurso (ARENDR, 2008, p. 33).

No diálogo constante consigo e no/com o mundo nos constituímos únicos, e na “experiência somos também singulares, únicos, inidentificáveis e incompreensíveis” (LARROSA, 2016, p. 68). A vida não é representação de outrem - ela é presente, viva e pulsa sobre o que sentimos e percebemos. O que ensinamos e aprendemos tem que ter sentido para nossa singularidade como seres únicos que somos. É a abertura que preciso para voar entre as cores que desejo pintar, entre erros e acertos sobre o rabisco das imagens que posso sonhar, para, em vez de ter perguntas objetivas na espera de respostas prontas, poder assumir pontos de vistas distintos que apresentem novos modos de desenhar e de pintar.

Abordar a dimensão sensível nas aulas de arte visuais, desde a fenomenologia de Merleau-Ponty, é pensar a experiência como modo de revelar o vivido antes dos conceitos, é promover ações pedagógicas como modo de reaprender a ver o mundo, como escuta e espera do sentir ao que se mostra. O movimento do corpo que sente e pensa sua própria história, suas percepções e decisões, cria possibilidades de existencialmente nos situarmos no mundo.

Todo docente sabe que a ação educativa implica o plano previsível. O ensino necessariamente é antecipado como ideia ou intencionalidade, planejado e executado de acordo com os processos que propiciam alcançar os objetivos previstos. É sinônimo de boa escola o estabelecimento de objetivos, metas e execuções planejadas e definidas. Porém, a educação é tecida pelo imprevisível que se faz presente e é necessário considerá-lo. A fenomenologia na educação propõe um rompimento sobre juízos prévios e inclui a possibilidade de observar as coisas como elas se manifestam, assim como um pintor que não produz conceituações antecipadas, mas na convivência e no espanto da vida expõe mundos e se expõe ao mundo.

Na fenomenologia de Merleau-Ponty (2018; 2005) não encontramos textos específicos sobre educação, mas há em sua filosofia caminhos para compreender a relevância educacional das ações sensíveis do corpo no mundo, para relevar as interrogações e nos questionarmos sobre os recomeços. Há caminhos que desconsideram a superficialidade das coisas para deter-se na valorização do corpo e a sua existência livre das armadilhas do dogmatismo. A abordagem fenomenológica merleaupontiana permite à ação

educativa considerar o mundo percebido como instância primeira. Na experiência mundana do corpo emerge o conhecimento que assume as coisas no instante do encontro que concretiza a própria experiência vivificada por valores da existência. Supõe resistir à dimensão cognitiva como único caminho, o qual desconsidera o sensível, distorce a percepção ao reduzi-la à ideia, rompendo com o movimento do corpo com o mundo.

O caminho que a fenomenologia traz para o encontro entre artes e educação é um percurso de reaprender a ver o mundo pela percepção que apresenta outras significações para além das dadas. O corpo como participante do conhecimento concentra-se no campo da experiência significativa, presente na correlação com o horizonte que situa a paisagem. As artes, como uma filosofia do sentido, permitem o percurso para pensar a fusão espontânea entre o mundo vidente e visível, apreender a complexidade e polissemia de sentidos em que cada um remete aos outros (COELHO, 1999).

A escola, preocupada apenas com a esfera do cognitivo, do intelecto, da transmissão do conhecimento, perde a dimensão do sensível e da verdade como experiência viva. Nesse ponto, a experiência das artes visuais na escola torna-se mediação de saberes outros, saberes constituídos na relação com o vivido e na compreensão de que o aluno pode apreender por ele mesmo o mundo em que vive, respeitando sua autodeterminação, sem limitar e sufocar sua singularidade na pluralidade do mundo. No cotidiano escolar vigora a redução da educação ao condicionamento de conhecimentos prévios e da aprendizagem ao treinamento de exercícios. Porém, valorizar o corpo sensível na escola é atribuir significados de modo a perceber o objeto em meio às coisas, ao espaço numa relação intersubjetiva e corpórea, a qual a experiência em artes visuais se apropria e habita. Experienciamos a partir do percebido e atuamos sobre ele e com ele inauguramos modos de pensar, participar e tornar-se presença no mundo em que coexistimos com outros.

Recordo que no tempo da universidade tínhamos a disciplina com a nomenclatura de “modelo vivo”, em que, do mesmo modo que na escola, a figura central era observada por todos os lados à sua volta. Na observação das linhas e formas, posições e direções, a textura, dobras do corpo e sombreamento, as áreas do objeto observado eram transpassados para o papel. O professor diversas vezes precisava orientar sobre o modo como desenhar o objeto, para que ele fosse idêntico ao real, e precisávamos ter o cuidado para não desenhar algo que não fosse o que se apresentava. Olhar com atenção, sem pressa, cada detalhe, comparar os planos e as proporções, e reproduzir o mais fielmente possível. Mas ao concluirmos a atividade, um sentimento de frustração me assolava, devido ao fato de meu

desenho não obter uma representação de traços compatível com a imagem, e precisar ser refeito. Mesmo depois de muitas tentativas, ainda assim algo sempre estava diferente.

O desenho de observação como um exercício, como uma educação do olhar, é pertinente e importante para a pintura ou o desenho - uma técnica utilizada por artistas europeus há tempos e ainda hoje encontramos pessoas com altas habilidades para realizá-la. Ecoa em mim, no entanto, o comentário de um professor universitário ao expressar que o desafio da representatividade do objeto já tinha sido resolvido e precisávamos partir para uma nova fase. Talvez o desejo desse professor para seus alunos fosse pensar fora da caixa o ato de desenhar e de pintar como experiência para além da materialidade. Porém, mesmo a tentativa de desenhar uma paisagem fielmente, ainda assim pensamos fora da caixa, pois o que percebemos parte do que avistamos, do que sentimos sobre o que vemos e tornamos visível pelo desenho. Nesse processo, o encontro entre o que percebo e o que me percebe, a atmosfera se encontra no entre, no diálogo do corpo que se movimenta na intencionalidade de sentir o que se manifesta. O fenômeno do instante altera o percebido, o visto, o desejado, a exposição da intersubjetividade é incorporada ao corpo que sente sentindo, e isso é algo que não se conceitua, nem se reproduz, simplesmente acontece.

Em sala de aula, observo gestos corporais, expressões faciais, opiniões e suspiros dos alunos, diante da ansiedade por não conseguirem colocar no papel o que percebem, o que sentem. Talvez interroguem: qual caminho tomar? Por onde começar? Por muitas vezes ouvi: “Profe, está certo meu desenho? Posso fazer dessa forma?” Mas como julgar o certo em artes visuais? Como alcançar possibilidades técnicas sem anular a singularidade de cada um no grupo? Exige da docência valorar o registro do caminho percorrido pelo aluno no suporte sem apagar as errâncias, mas fazê-lo perceber que o que foi abandonado tem relevância em seu processo de escolhas e decisões. Como chegaríamos aqui, se não tivéssemos passado por aquele trajeto anterior? É reafirmar com Larrosa (2016, p. 69) que “a experiência tem a ver com o não-saber, com o limite do que sabemos” (LARROSA, 2016, p. 69). Ou seja, a função de uma docência sensível é considerar que “a experiência tem a ver com o não dizer, com o limite do dizer, (...) não pode se resolver em imperativos, em regras para a prática” (LARROSA, 2016, p. 69), e entender que o corpo sente sentindo, descobre descobrindo na ação mesma de imaginar e compreender o que imagina.

Gosto de apreciar o percurso da linha, como ela surge desenhada no papel. Os primeiros pontos, a formação dos primeiros pontos, o caminho que é deixado, e a forma que o traço do início ao fim parece dançar sobre o branco do papel. Neste percurso há o movimento, o ritmo, a sensação. Somos dirigidos a imaginar formas e reconhecer nelas as

possibilidades para sonhar com algo próximo ou quem sabe imaginário. Na sala de aula, os alunos são liberados a permitir danças com as linhas. O corpo dança no movimento de subida e descida, no ziguezague, no balanço da linha ondulada, que remete às ondas do mar.

Na proposta lúdica de desenho cego, nas aulas de artes visuais, pude perceber a disponibilidade e a espontaneidade em traçar a linha, juntamente com a sensação de um corpo que flui em seus movimentos, como dançar com o desconhecido e instantes depois se deslumbrar com o acaso e descobrir formas nas inusitadas linhas marcadas no papel. Sentir além, ver além do que se mostra. Para alguns não passa de um amontoado de linhas, desordenadas e soltas. O desafio é encontrar sentido onde não tem nenhum, é deixar-se surpreender pelo não esperado. Nesta brincadeira gráfica, os alunos são convidados a se envolverem no processo de aprender a imaginar com os acasos ao permitirem abertura ao que não se mostra de imediato. Alguns são mais ousados e logo encontram formas que reconhecem. Outros se perdem e não percebem nada, necessitando da ajuda do outro para que logo o horizonte se estenda à sua frente. “Olha, ali você não está vendo a baleia? Parece uma montanha”. O outro diz: “Eu vejo um dinossauro”. Atrás, a menina concentrada sobre as linhas exclama: “Profe, parece uma montanha russa!”. Assim tudo se torna uma grande brincadeira de busca de sentido para o que se mostra. Um jogo simples, mas que no movimento da dança do corpo deixa marcas no papel, à espera do inusitado. O acaso e as descobertas fazem com que a aula de artes visuais tenha sentido no instante que oportuniza o encontro com suas próprias percepções. Notadamente penso que “por isso a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, exposição” e “a experiência nos dá o real como singular, então a experiência nos singulariza” (LARROSA, 2016, p. 68).

Sobre estar em movimento constante de aprendizagem e de reconhecimento do que se apresenta, faço um recorte na escrita de Duarte Jr. (1991, p. 20) para com ele afirmar que “nossas experiências vividas são sempre seguidas de simbolizações”. Tudo que experienciamos procuramos nomear, classificar, comparar. Mas não nos esqueçamos que “aprender é um processo que mobiliza tanto os significados, os símbolos, quanto os sentimentos, as experiências a que eles se referem” (DUARTE JR., 1991, p. 23). O sentido emerge, se faz pelo sentir e o simbolizar, ou seja, quando transforma significados em linguagem viva, quando o corpo sente o ritmo e o percebe como próprio.

Contudo, não considero, nesta escrita, a arte como linguagem cristalizada em códigos e significados conceituais para interpretá-la ou produzi-la, mas entendo que o sentido está nela mesma. Se de algum modo removermos sua forma para reproduzir outra, logo o sentido será alterado, e a segunda se tornará distinta da primeira. Merleau-Ponty nos

remete à conexão da experiência do corpo ao percebido ao escrever que

é verdade que toda percepção de uma coisa, de uma forma ou de uma grandeza como reais, toda constância perceptiva reenvia à posição de um mundo e de um sistema da experiência em que meu corpo e os fenômenos estejam rigorosamente ligados... ele é vivido por mim de um certo ponto de vista, não sou seu espectador, sou parte dele (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 407-408).

As aparências sempre são percebidas por mim pela atitude corpórea. As experiências perceptivas interligam meu corpo aos fenômenos, ressurgindo o entendimento de que “a percepção do mundo é apenas uma dilatação de meu campo de presença” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 408). Na disponibilidade ao instante de encontro, no qual faz surgir o sentido percebido e sentido pelo corpo, reverbera o pensamento no saber sentindo o vivido. A experiência não oferece ao corpo apenas um sentido, mas sim todas as qualidades sensíveis das coisas percebidas, e sempre estão ligadas umas às outras. Só descubro o que sou a partir do que sou, na partilha com o outro, explorando as oportunidades apresentadas na abertura que permito sentir, e isso muda a todo instante. O que vivenciamos é essa circunvizinhança que permite sentir a experiência do corpo que nunca se esgota, vai além dos horizontes do vivido, para além das perspectivas. Ainda assim, presenciamos na sala de aula o posicionamento que vai na contramão a tudo que pensamos sobre a educação dos sentidos no ensino das artes visuais.

Uma aluna que dizia não gostava de aula de arte. Esmerava-se em realizar atividades e desempenhava as técnicas com destreza, os resultados esperados eram alcançados e os demais alunos apreciavam seus trabalhos. Numa manhã, percebi que na entrega da atividade sua expressão era de indiferença ao que tinha realizado, e resolvi perguntar: “você gostou do trabalho que fez?” Ela sorriu e falou: “Não professora, eu não gostei, mas achei minha pintura bonita”. Os colegas do lado falaram: “mas como você não gostou?” Ela respondeu: “não gostei, não gosto de artes”.

Aqui podemos considerar duas situações. A primeira é o fazer artístico com objetivo da conclusão de uma atividade e receber a nota máxima por ela, e a outra o que esperar das motivações sentidas no processo do fazer. De certo modo a aluna apresentou a tarefa concluída com êxito, recebeu a sua nota, teve a aprovação dos colegas e professor, não considerando aqui o processo realizado mas sim a finalização de um produto. Percebo que o trabalho realizado foi pensado, calculado metricamente, aparentava estar diante de uma atividade matemática, de tanta precisão, capricho e destreza. Porém ainda assim o trabalho não estava do agrado de quem o tinha realizado, não era motivo de orgulho ou realização, simplesmente foi realizado para ganhar uma nota, como uma atividade mecânica, planejada

e executada. Seria este o verdadeiro motivo de realizar atividade de artes na escola? Como mero cumprimento de tarefas, aprendizado de técnicas e um fazer pautado na execução do produto?

A segunda é a valoração de ações pedagógicas que testam conhecimentos sobre movimentos artísticos, os quais nomeamos e conceituamos para torná-los conteúdos avaliativos. Ainda é visto nas escolas o ensino de artes visuais como modo de executar uma tarefa, desconsiderando todo movimento de construção de sentido e significado vivido. “Porém, a vida humana, em seu desenrolar cotidiano, carrega bem pouco de rigoroso ou de científico. Ela é feita substancialmente de impressões e estimulações sensoriais, (...) e é a essa vida, pois, que devem estar atentos os educadores” (DUARTE JR., 2010, p. 196). Ou seja, atentos nos processos existenciais dos alunos para neles despertar a sensibilidade para a vida que vivem, despertar sua atenção sensível ao mundo para que ele se mostre.

Neste sentido, retomo a reflexão sobre o cotidiano na sala de aula de artes visuais, as conversas, os desafios, as readaptações e as tomadas de decisão imprevisíveis e inevitáveis, para o encontro de educar o corpo sensível. Tem dias que sou surpreendida. Planejo o dia, organizo os materiais, observo e espero o retorno, mas no instante inesperado algo acontece. Antes mesmo de iniciar as práticas em sala de aula, passo a considerar a importância do tempo para pensar não somente o planejamento, mas sim as situações que nos apresentam a sala de aula, e as possíveis experiências inusitadas como modos de exprimir nossas inquietudes, expressões, frases e gestos no e com o mundo.

Ao ser, por muitos anos, docente em artes visuais numa escola pública da periferia, atuei na sala do primeiro ano do ensino fundamental. Uma turma agitada, curiosa e falante, na qual um menino aluno que se isolava em seu canto, e em meio aos lápis de seu estojo brincava de manuseá-los. Decidi diversas vezes me aproximar, provocá-lo a expressar-se por meio do desenho e pintura. Diversas vezes fui ignorada. Fui permitindo tempo a ele, e em outros momentos retomava as tentativas. Foram semanas em que não obtive retorno algum. O menino se tornava agressivo em alguns momentos, e todos o evitavam. Numa manhã, o menino resolveu riscar as paredes da escola com o lápis de escrever, e em outros momentos observava a sala de aula. Como de costume entreguei uma folha de papel e alguns lápis de cor. Ele começou a brincar com os lápis de cor. Percebi que o movimento com os lápis parecia uma dança, era contínuo em seu ritmo e ao mesmo tempo que balançava os lápis com as mãos ele mexia com os lábios. Aparentemente, algo dizia, de longe avistava toda ação, era como uma cena teatral. Até que, curiosa, perguntei:” quem está brincando contigo?” E ele timidamente falou: “o cavalo”. Então perguntei: “será que o

cavalo não quer brincar sobre o papel?” Ele olhou para o papel, pensou, hesitou, e ao me virar, ele começou a riscar, rabiscar, e riscar a folha que antes era branca, com movimento de ida e vinda, e aquilo se repetia nas aulas de artes visuais.

Dos rabiscos na parede o papel tornou-se o suporte, incluindo diversas cores, e mais cores. Até que um dia eu o questionei: “será que o cavalo não quer pular da folha?” E ofereci uma tesoura. Ele olhou, pensou e rapidamente pegou a tesoura, e sobre o papel riscado com diferentes cores ele deu a forma ao cavalo. Num piscar de olhos avistei o menino com semblante satisfeito. Movimentava com as mãos a folha rabiscada, colorida e recortada na forma de seu cavalo, e com movimentos rítmicos como um galope, saltitava o cavalo de papel sobre a mesa. Mais uns instantes e, de repente, o menino de pé e, como seu cavalo, saiu do lugar a galopar pela sala, sobre a mesa dos colegas, e em minha mesa o cavalo descansou. A turma que antes se distanciava, com receio do menino antes raivoso, agora observava o encanto do menino com seu cavalo de papel, e tomou-se de curiosidade para saber por que o menino sorria. Não demorou muito, outros cavalos foram criados pelos colegas, e a aula de artes visuais passou a ter uma manada de cavalos de papel, com diversas formas e cores, e naquele dia o menino ficou conhecido como o menino do cavalo.

É na convivência com/no mundo quiçá a liberdade e a riqueza para a imaginação. O menino do cavalo, que dizia mal se compreendia, tinha momentos de silêncio e fúria, calado se isolava em seus pensamentos, mas por algum motivo aquele devaneio o libertou. No mover do corpo, no compartilhar com e no mundo, sentiu sentindo o viver. As formas percebidas e as cores imaginadas sobre o papel expõem a sua experiência, sua existência, sua descoberta do mundo e como a ele estava ligado. Qual valia teriam as teorias, conceitos formulados, discursos objetivados reproduzidos na escola sem antes ser estimulada e percebida a essência de nossa existência? O que vem do vivido, do modo de saber, “o vivido, o experienciado, o sentido, é aquilo que se apresenta para ser pensado” (DUARTE Jr., 2010a, p. 196). Para ser imaginado.

A imaginação assume o dinamismo projetivo sobre o mundo, a imagem vai ao real, penetra, pensa, sonha e vive a matéria, enfim materializa o imaginário através do devaneio operante, aquele que ordena as forças da produção que tira de si mesma suas convicções para animar as coisas e emprestar-lhes outra existência, a poética... por isso um devaneio diferentemente do sonho, não se pode contar. Pode apenas escrevê-lo, desenhá-lo, cantá-lo, pintá-lo, com emoção, com gosto, revivendo-o melhor ao transcrevê-lo. O devaneio abre um porvir da linguagem (RICHTER, 2006, p. 246).

Depois do ocorrido, descobri que o cavalo imaginado pelo menino existia. Seu pai o tinha ganhado em uma rifa. Era o centro da atenção da família. A percepção do corpo no/com o mundo é um sentir sentindo ao rabiscar a parede, no pintar o cavalo sobre o papel,

na adição das cores, no movimento de brincar com o desenho sobre o papel, no saltitar sobre a própria mesa, no andarilho sobre outras mesas e no espaço da sala de aula. Uma expansão entre o que é real e ficcional, o invisível e o visível externou a presença do menino do cavalo no e com o mundo. Decerto que “sentir o mundo consiste, primordialmente, em sentir aquela sua porção que tenho ao meu redor, para que então qualquer pensamento e raciocínio abstrato acerca dele possa acontecer a partir de bases concretas e, antes de tudo, sensíveis” (DUARTE, 2010a, p. 175-176).

Eisner (2008), em seu artigo “O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?”, argumenta que as crenças e a visão da educação sobre as artes no panorama contemporâneo se debruçam sobre concepções de artes em uma “posição retrógrada”. O autor afirma que

vivemos num tempo em que se põe um prêmio nas dimensões das consequências, na habilidade de as prever e na necessidade de estar absolutamente consciente daquilo que queremos fazer. Aspirar a menos é um convite à irresponsabilidade profissional. Nós gostamos da nossa informação rigorosa e dos nossos métodos firmes – chamamo-los rigor (EISNER, 2008, p. 7).

Do mesmo modo, é generalizada a consideração de que resultados são bons substitutos da qualidade da educação e alerta para a problemática educacional, raiz da cultura cognitiva, “o empurrão para a uniformidade”, a ação em “simplificam o particular para fora da existência” (EISNER, 2008, p. 8). O autor defende as diferentes formas de desenvolver o pensar e o fazer, considerando a preparação do artista como formas qualitativas de inteligência enraizadas no artístico. Sob alguns pontos apontados no artigo, destaco o pensar no aprender com a arte, de modo que “as artes ensinam os alunos a agir e a julgar na ausência de regras, a confiar nos sentimentos, a prestar atenção nas nuances, a agir e a apreciar as consequências das escolhas, a revê-las e, depois, fazer outras escolhas”. (EISNER, 2008, p. 10). O trabalho com as artes, e por esta escrita específico artes visuais, “cultiva os modos de pensar e sentir” e “as sensibilidades refinam-se no processo”, de modo a “tornarmo-nos inteligentes qualitativamente” (EISNER, 2008, p. 10).

A educação, na preocupação com suas responsabilidades e ocupações objetivas com ênfase na previsão e controle das situações, esquece ou deixa de lado a abertura para as descobertas e explorações que a arte pode propiciar nas aulas de artes visuais. Da mesma maneira, pontuo que não um livre fazer, mas como ato intencional do corpo, onde todo o processo do fazer está entrelaçado na intencionalidade do corpo que sente e pensa, do mesmo modo como um artista que sabe reconhecer o querer quando encontra o mover-se. Como mover-se sobre tais pensamentos na esfera escolar?

Talvez a resposta esteja na atenção aos que estão ao nosso redor, na sensibilidade que emerge das percepções, na atenção para as narrativas e na abertura sem receios para o erro. Ensinar e aprender artes visuais é movimento que exige o estranhamento, próprio da relação. Para o menino do cavalo, ao usar inicialmente o lápis de escrever, no riscar na parede, na observação do seu próprio entorno, oportunizou o encontro com outros modos de ser: o estranhamento, o silêncio, a própria insatisfação agressiva expressaram um agir; a intencionalidade para abertura oportunizou a modelagem do papel pintado do cavalo. Observa-se que a preocupação não está na formulação de respostas, no que o aluno tem a dizer, mas sim no modo como produziu sua narrativa, em como seu fazer se constituiu no que era próprio de quem o fez no movimento do sentir fazendo.

Duarte Jr. (2010a, p. 27) aponta que “de certa maneira, a atividade pretensamente estética desenvolvida hoje nas escolas vem se resumindo a uma discussão sobre obras e artistas, distantes quase sempre da vida da maioria”. A escola, com fragilidades em suas práticas, inserida no contexto social conturbado, assume a lógica mecanicista e utilitarista, ao encontro de uma formação individualista, não considerando as relações intersubjetivas presentes na sala de aula. Esta insistência diz respeito à disputa em dizer como é o mundo, à tentativa de objetivar os sentidos e significados para traduzir uma verdade que legitimamos narrando o vivido em coletivo. Isso tem relação com o modo como nomeamos o mundo e o tomamos como verdade. Aparentemente, um dos motivos que limita o fazer em sala de aula vem deste pensar em dar definição a todas as coisas, na busca por certezas e comparações no ato de ensinar e aprender artes visuais.

Como docente de artes visuais em constante formação, acredito que o tocante de todo o processo de aprender e de ensinar está engajado em perceber o que posso fazer e quais ferramentas possuo para experienciar e encontrar possíveis e variados caminhos. Ao utilizar tinta guache sobre o papel, experimento as possibilidades deste material, e na ação de fazer e refazer novos modos surgem. Na sala de aula, a instrução objetiva das atividades de artes visuais engessa os processos, limitando a experimentação. O ensino pensado como abertura, no começar-se, está ligado a compreender que “os limites do nosso conhecimento não são definidos pelos limites da nossa linguagem” (EISNER, 2008, p. 12) É necessário mudar o ritmo, procurar novas possibilidades.

A experiência considera o significado desde o corpo participativo no mundo. Dessa forma, o revelar-se parte das considerações do corpo que vive, suas ações e escolhas no instante da decisão. Neste aspecto, torna-se importante salientar a distinção entre saber e conhecer constituído pelo corpo, entre sensível e inteligível. O inteligível, como

conhecimento abstraído através de signos lógicos e racionais, tem na escola sido regido pela exigência da utilidade imediata. Ganham notoriedade devido à importância e ao repertório de competências necessários para a competição no mercado de trabalho.

Larrosa (2017, p. 42) adverte, em seu livro *O elogio à escola*, que

aprender tem a ver com acumulação (de capital) (...), a educação ou a escola são então os arranjos organizacionais ou institucionais que visam a tornar possíveis esses processos de aprendizagem (estimular, fomentar, suscitar ou facilitar).

O autor refere-se à instrumentalização da escola, não como ato de aprender na vida, convivendo, fora da escolarização, mas como conhecimento enquanto mercadoria, fornecida e entregue ao professor e a ser consumida pelo aprendente, num sistema de troca entre necessidades e ofertas.

Pensar a educação como transação econômica, como processo de satisfazer as necessidades do aprendente (...) é, portanto, antes de mais nada problemático, porque se compreende mal o papel do aprendente e o papel do profissional da educação na relação educacional. Esquece-se de que a razão principal para se engajar na educação é precisamente descobrir o que realmente se deseja ou precisa (BIESTA, 2021, p. 41).

A escola sendo herdeira do espaço preparatório para o trabalho e para a fabricação, também poderia se engajar na ideia de oportunizar um espaço de convivência com as experiências compartilhadas, práticas e saberes constituídos no e com o mundo, vincular a capacidade de refletir e de questionar, assumir como proposta o movimento do pensar na busca do saber, e não somente com estrutura conceitual, pronta e considerada apenas um preparatório para o mercado de trabalho. Isto à evidência de que o conhecimento não é absoluto; existem outros pontos de vista, não há conhecimento objetivo em si mesmo, e não há um conhecimento universal aplicado a todos. Podemos analisar o processo de pensar como compreende Arendt (2000, p. 95) que expõe o “pensamento (...) como a teia de Penélope, desfaz, toda manhã, o que se terminou de fazer a noite anterior”.

Neste sentido, a educação é responsável tanto pelo raciocínio lógico quanto pela experiência sensível. Não há ação intelectual sem um corpo sensível que a sustente na ação de buscar sentidos no e do mundo. Nos termos de Duarte Jr. (2010a, p. 127),

o saber reside também na carne, no organismo em sua totalidade, uma união de corpo e mente. Neste sentido, manifestar-se o parentesco consanguíneo do saber com o sabor, saber implica em saborear elementos do mundo e incorporá-los a nós (ou seja, trazê-los ao corpo, para que dele passem a fazer parte).

A formação humana exige da escola estar atenta à inseparabilidade entre o inteligível e o sensível. Debater educação hoje implica não reduzi-la a uma só aprendizagem, ou a um só ensino. Percebo, na caminhada como docente de artes visuais em

formação, que a expectativa escolar é um modo de educar como um processo que apresenta início e fim, como um produto.

Ao chegarmos na escola com desejos e projetos, processos que vivenciamos norteiam as escolhas e novos modos de perceber o mundo. Talvez possamos olhar e pensar a docência e o ensino das artes visuais na educação básica como uma obra de arte, em que assumindo um cenário percebemos a aprendizagem feita de dificuldades, dissonâncias, resistências, acertos e erros, incertezas e conquistas. Não querendo desprezar o conhecimento da história da arte ou suas reflexões estéticas, de suma importância, a arte não consiste na dimensão meramente intelectual dos conceitos ou abstrações. Ao contrário, a experiência das artes visuais revive em nós a nossa existência através do equilíbrio entre o inteligível e o sensível. É importante notar que

há um mundo natural e cultural ao redor que precisa ser frequentado com os sentidos atentos, ouvindo-se e vendo-se aquele pássaro, tocando-se este outro animal, sentindo o perfume de um jardim florido ou mesmo o cheiro da terra revolvida pelo jardineiro, provocando-se um prato ainda desconhecido e típico de uma dada cultura, bem como outras experiências de mesmo teor (DUARTE JR., 2010a, p. 184).

De certo modo, é importante saber que informações técnicas, exercícios de reflexão, sem a vivência continuada com as artes visuais, não pressupõem nossa presença de corpo inteiro. Para pintar o corpo, o mundo, e representá-los, faz-se necessário antes vivê-los. Se torna oportuno pensar como a fenomenologia percebe o agir do corpo ao mundo:

Engajo-me com meu corpo entre as coisas, elas coexistem comigo enquanto sujeito encarnado, e essa vida nas coisas não tem nada de comum com a construção dos objetos científicos. Da mesma maneira não compreendo os gestos do outro por um ato de interpretação intelectual, a comunicação entre as consciências não está fundada no sentido comum de suas experiências, mesmo porque ela o funda: é preciso reconhecer como irreduzível o movimento pelo qual me empresto ao espetáculo, me junto a ele em um tipo de reconhecimento cego que precede a definição e a elaboração intelectual de sentido (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 252).

Importante perceber que engajar-se entre as coisas é um agir intencional. O ato de aprender está entrelaçado ao mundo, pois a aprendizagem inicial se faz pela experiência dos encontros entre as coisas de modo singular e na interatividade dos movimentos do corpo. Esta proposta não desconsidera as concepções e técnicas existentes, porém ela visa ao ir além, na busca de uma ação no sentido de compreender os fenômenos da existência.

Por esse motivo, acredito ser de suma importância o ensino de artes visuais na escola um educar o corpo sensível, na intencionalidade de mover o pensar. O momento em que o aluno desenha, pinta, ou esculpe, demanda primeiramente o contato com seus

sentidos, a compreensão da percepção (corpo) ao percebido, na intencionalidade como princípio de interação dialética, ou seja, “a coisa é o correlativo de meu corpo” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 428-429). Porém, atualmente, na escola o que avistamos é um ensino instrumental sustentado na representação de um mundo puramente abstrato e configurada em sobrevoos conceitual. O aluno ao perceber o objeto antecipa o todo, ou seja, enxerga uma parte e antecipa todo o conjunto, apropriando-se de uma representação extensa e puramente abstrativa.

Ao destacar o corpo sensível, Merleau-Ponty (2018) busca compreender que a percepção é “como um acasalamento de nosso corpo com as coisas”. Desse modo, na escola, educar a sensibilidade do corpo ao mundo pode ser compreender o percebido não como algo isolável de um corpo que percebe, distanciado ou fora do corpo, mas como parte dele. Enquanto o aluno pinta, desenha e esculpe, ele se abre para si, seu corpo, que também é visível, e seu interior se abre para o mundo. O que se produz, a obra, é o co-extensivo ao mundo. O aluno não é reprodutor de um fenômeno, uma emoção ou de um objeto investido de um olhar de sobrevoos, mas “seu olhar apropria-se das correspondências, das questões e das respostas que, no mundo, são indicadas apenas secretamente, e sempre abafadas pelo estupor dos objetos, ele os desinveste, os liberta e busca para eles um copo mais ágil” (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 93). O que constitui vai além da técnica e do que se vê à frente, uma ressignificação que permite no ato de expressar algo sob exposição de sua singularidade, e assim, tornar o feito algo único e irrepetível. O ensino de artes visuais na escola prioriza métodos e ações pedagógicas nos quais

o mundo é visto “no modo da utilidade” é apreendido como um campo para a nossa atuação pragmática, um campo no qual as coisas são percebidas segundo seu uso (para que serve?) e sua função (como funciona?). Neste registro, tendemos a observar a realidade com base em nossa linguagem conceitual, que abstrai as características particulares dos objetos e os enquadra numa classificação geral (DUARTE JR., 2010b, p. 74).

A tensão em educar o corpo na escola abarca essa compreensão, na tentativa de repensar a experiência do corpo no mundo, na existência, no vivido, indicando o caminho para a linguagem sensível exposta em formas, cores e imagens.

5.2 A experiência sensível como forma de "reaprender a ver o mundo"

“Viver na pintura é também respirar esse mundo – sobretudo para aquele que vê no mundo por pintar e todos os homens são um pouco esse homem.”

Maurice Merleau-Ponty

“O que vamos fazer hoje na aula de arte, profe?” Antes de entrar em sala alguns alunos esperam ansiosos na porta da sala, querem saber o que irão realizar na aula de artes visuais e o coração da professora enche de alegria. Ao iniciar a aula, folheamos algumas páginas do livro didático, ao observar ilustrações de obras de arte, ler algumas informações sobre artistas e os movimentos artísticos. Uma aluna no fundo da sala de aula questiona: “profe, quando iremos desenhar e pintar? Arte não é para falar, mas para fazer?” A professora sorri e pergunta: “mas como você irá fazer sem conhecer?” A aluna responde: “simplesmente fazendo”.

A abordagem filosófica que considera o saber como conhecimento e o significado que os envolvidos dão às coisas como um mover intencional e relacional entre o fazer e o pensar permite observar a maneira como o corpo questiona e vive a experiência. Uma oportunidade potente para a formação docente na escola que priorize o educar o corpo e o agir sobre as transformações intencionais do vivido. Contudo é importante estarmos atentos ao pensamento que recai sobre a ideia de que arte é um fazer e ponto, como o reconhecimento sobre a ação concreta desligada das ideias percebidas e experienciadas pelas intenções corpóreas. O aluno na sala de aula espera ser confrontado, surpreendido, e que as atividades despertem sentidos. É claro que a aluna, ao questionar e demonstrar seu querer, não tinha a noção teórica e filosófica sobre o fazer, mas prefiro entender que em seu íntimo o desejo em fazer está condicionado ao desejo de estar em movimento, em apreciar suas próprias descobertas e experimentações.

Sobre tal ponto, Duarte Jr. ressalta o papel importante da arte como instrumento de educação, em detrimento ao ensino vivenciado por um mero espectador. Sobre isto o autor afirma: “experienciar a arte, vivenciá-la, assistir aos seus espetáculos, fruí-la de toda e qualquer maneira, sobretudo com prazer, sobrepõe-se a qualquer discussão teórica a seu respeito e aos processos de criação” (DUARTE JR., 2010b, p. 16).

Modos de aprender sobre a arte encarnados no mover do corpo e na sensação de experienciar algo novo, o modo que para ela seria muito mais vantajoso e produtivo. Cabe à sensibilidade docente manter-se atenta para que possa utilizar as ferramentas satisfatórias que vão ao encontro do eu de seu alunado. Seu interesse está em seu modo de fazer a partir das suas próprias experiências, tentativas e escolhas. Tal argumento estava motivado à vontade de fazer e refazer processos, modos de pensar e repensar, aprender e reaprender. Posso dizer que é para isso que a educação emerge, para acontecer dentro da escola? Queremos o fazer e o refazer, as transformações dos processos, as dores e os alívios no

caminho percorrido, para perceber que nas desconstruções diferentes aberturas foram possíveis. Qual professor não se alegra ao vivenciar a experiência dos encontros e recomeços em sala de aula? E sobre esse agir, que pulsa no coração do aluno que espera à porta.

Recordo de ser muitas vezes ser abordada por alunos em sala de aula, para apresentar seus desenhos e pinturas feitos nas horas vagas em casa. Ficava surpreendida por tamanha sensibilidade para retratar meus pensamentos e o vivido. Eram cenas e imagens que estavam fora da escola, pareciam pertencer a uma outra esfera, mas estava naqueles desenhos e pinturas a essência de uma existência. Eram desenhos e pinturas livres das amarras do juízo, feitos pelo simples modo de querer fazer, de apresentar outros modos. O encantamento das narrativas sobre os desenhos e pinturas demonstrava o reconhecimento válido aos processos.

Cabe salientar que a sociedade de hoje, abastecida por informações transitórias, na crença de que seus feitos ressignifiquem a partir das atualizações programáveis, asseguram em conhecimentos artificiais, passageiros e articulados sobre um conceito estruturado e objetivo, claramente manipulador e sedutor. Entendemos os benefícios que a tecnologia e o acesso à informação têm ofertado à escola, mas

o exclusivismo, sua adoção como a única razão possível e a sua deterioração em razão instrumental (aquelas preocupações apenas com os fins práticos, sem considerações éticas, estéticas e morais) causaram-nos entre outros problemas, essa acentuada regressão da sensibilidade (DUARTE JR., 2010b, p. 26).

As novas tecnologias existem para ampliar a acessibilidade de acesso, “o conhecimento foi democratizado pelos meios de comunicação” (DUARTE JR., 2003, p. 11). Entretanto, é importante compreender a necessidade do jogo com saberes sensíveis nas aulas de artes visuais, como adverte o autor: “e a ludicidade, não nos esqueçamos, constitui também uma característica fundamental da arte, essa construção na qual se joga com signos e dados sensíveis com formas significantes e saberes providos de nossa estesia” (DUARTE JR., 2003, p.17).

Todavia, a educação necessita “trazer a singularidade do indivíduo para o foco de atenção” (READ, 1986, p. 32) para que a dimensão humana não perca seu caráter sensível em descobrir a essência na existência.

De pronto e ao longo da vida aprenderemos sempre com o “mundo vivido”, através de nossa sensibilidade e nossa percepção, que permitem que nos alimentemos dessas espantosas qualidades do real que nos cerca: sons, cores, sabores, texturas e odores, numa miríade de impressões que o corpo ordena, na construção do sentido primeiro. O mundo, antes de ser tomado como matéria inteligível, surge a nós como objeto sensível (DUARTE JR., 2010a, p. 14).

O espaço mobilizador para o pensamento parte das experimentações dentro da escola, nos processos de ensino e aprendizagem, e onde o desenvolvimento da sensibilidade acontece é na aula de artes visuais. Como docente em artes visuais na escola busco o fazer como aprendizado vivo, destacando que o aprender é o tempo de acontecimentos, “aprender é tão-somente o intermediário entre o não saber e saber, a passagem viva de um ao outro” (DELEUZE, 2006, p. 238), ao trazer o sentido como um acontecimento, o autor frisa o aprender como um encontro de corpos - o que é produzido no encontro é o acontecimento. Desse modo, afirma que: “nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende” (DELEUZE, 2003, p. 21), ou seja, o aprender como encontro com alguém, não por imitação, mas como troca de signos que possuímos, e tal aprender é visto como ato de pensamento, como abertura e processo infundável, sendo este modo singular do ser como experiência da diferença, não como reprodução.

Outro ponto relevante para se pensar é o impacto pandêmico sobre a sociedade, em considerar a atenção ao que se vive e espera para viver, e sobre tal momento recorro as produções artísticas feitas pelos alunos no período do isolamento. Foi um tempo em que solicitei atividades pelo Whatsapp ou por *e-mail*, não havia nenhum contato físico, mas foi o período em que pude presenciar o renascimento do fazer sensível. O momento difícil vivido, propiciou as permissões para o sentir o corpo. As emoções vivas e aprisionadas desejavam voar, e os papeis e tintas guaches foram instrumentos de repouso para os pensamentos. Importante pensar que:

Dentre os inúmeros instrumentos de que a educação estética pode lançar mão, um dos mais importantes consiste, sem dúvida, na arte e em seus processos de criação e recepção. Noutras palavras, a arte-educação, constitui tão só uma das maneiras de a educação estética se realizar possivelmente uma das mais importantes, porém não a única ou exclusiva... a educação estética principia nas relações de nosso corpo cotidianas com as quais convivemos se prestam ao desenvolvimento da percepção estética (DUARTE JR., 2010b, p. 16).

Lembro de um desenho no qual a aluna retratava uma menina com o olhar cabisbaixo, com as mãos unidas sobre o centro de seu peito, e marcas de um coração pulsante se expandia no centro da folha. Percebi, em meio aos cabelos desajeitados da menina do desenho, a construção do linear quase solto que nascia do alto da cabeça e ainda encontrava repouso sobre os ombros entristecidos. Os seus olhos, quase encobertos pela longa franja, escondiam o olhar abatido, mas ao sentir o mover do coração ao centro do peito a esperança pairava no ar em todas as direções do papel, como uma luz crescente. Foi um dos desenhos mais marcantes, em que senti acolhida e ao mesmo tempo me fez pensar

no fazer sentido, em meio a pensamentos e diálogos de um vivido.

Nas narrativas singelas que debruço sobre tal recordação, busco expressar o sentido através das palavras, mas “são as próprias coisas, do fundo de seu silêncio, que desejam conduzir à expressão” (MERLEAU-PONTY, 2003, p. 16). Quando pensamos que ensinamos, é só olhar à volta e permitir que os detalhes nos façam sentir o invisível que manifesta aos sentidos, e percebemos que também aprendemos com nossos alunos. Eles também nos tocam, nos movem, em uma via de mão dupla, um caminho que dá voltas, e, como já mencionei nesta escrita, o fazer faz mover o corpo em linguagem para alcançar lugares infindáveis.

Pensar sobre essas questões traz o pensar sobre os juízos constituídos no fazer artes visuais em sala de aula, onde cada aluno tem seu modo de aprender e fazer arte, como cada atividade desenvolvida necessita de um olhar sensível e atento às particularidades, no modo como se aplica uma técnica, e como diferentes possibilidades surgem no percurso imaginado. Desse modo, é compreensível entender a ansiedade dos alunos frente às realizações das atividades, e a falta de paciência aos discursos e propostas objetivas. Quando a aluna questiona “Profe, quando iremos desenhar e pintar? Arte não é para falar, mas para fazer!”, compreendo como ato de desejo, de transformação, de abertura, como processo de desterritorialização, em linguagem deleuzo-guattariana, ou seja:

Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parte, nem tão pouco a um que se chega, e sabemos que os dois termos que se chocam. A questão “o que vocês devêm?” é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém devêm, o que ele devêm muda tanto quanto ele próprio. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura (DELEUZE; PARNET, 1996, p. 8).

O devir implica em processo, em que o ensino é motivador e o aprender um acontecimento. O processo educativo se dá no entre, no abandonar identidades fixas e estar em movimento, o “agir, em seu sentido mais geral, significa em primeiro lugar tomar iniciativa, isto é, começar” (BIESTA, 2021, p. 73).

Assim, quando os alunos estão organizados em grupo, nas aulas de artes visuais, na agitada conversa o que são trocados são os sentidos sobre o que se percebe, o que se vê e o que se sente. O docente em sala ao observar cada gesto como um agir intencional traduz como um agir em sentido. O olhar oculto e distante que perpassa pelos corredores a espiar a sala de aula pode até achar que: “Nossa, que bagunça aquela aula de artes!” Mas é no burburinho dos afazeres que os “entre” e os começos se potencializam. Nas possibilidades de refazer e expor ideias, novos modos são experimentados - ali existe conversar, logo existe o pensar. Narrativas expressam em palavras o inexplicável do fazer, como: “Hoje a

aula foi muito divertida!”, ou “Nossa, há tempo que não pinto com tintas”; “Profe, meu desenho não ficou legal, vou refazer o corpo da menina”; “Afonso, me ajuda a misturar essa tinta, quero um azul do céu, como você fez”; “Nossa, que lindo esse tom de violeta que você fez, quais foram as cores que você usou na mistura?”; “Vou refazer o vestido da menina, e vou colocar um sol bem feliz do lado”. Uma menina observa o desenho da colega e diz: “Como você fez, Maria? Que legal, isso me lembra o dia em que fui à casa da minha avó, o céu estava com essa mesma cor”. Uma menina no fundo da sala para em frente a uma pintura de um colega e fica a olhar e diz: “Olhando esse bolo na pintura que você fez me deu até fome”. A professora olha o relógio e avisa a todos: “Gente, eu lamento informar, mas faltam 20 minutos para terminar a aula, precisamos organizar a sala”. “Ah profe... Só mais um pouquinho!”. “Ana, vamos, temos pouco tempo agora”. “Poxa, profe, mas passou tão rápido a aula”. “É verdade, aula boa sempre termina logo. Poderia ficar mais tempo. Semana que vem vamos usar tinta novamente?”. “Nossa, nem vi a aula passar!” A partir desta perspectiva, a proposta de educar o corpo nas aulas de artes visuais na escola é como um acontecimento, em movimento constante de questionamento entre escolha de cores, criações de matizes, formulações de planos e formas. Faz-se necessário que os agentes da educação e principalmente os docentes estejam sensíveis para perceber “os apelos que partem daqueles a ela submetidos, mais precisamente de seu corpo, com suas expressões de alegria e desejo, de dor e tristeza, de prazer e desconforto” (DUARTE JR., 2010b, p. 31). Outro aspecto importante é compreender que:

O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) (LARROSA, 2016, p. 32).

“Essa foi a melhor aula de arte que já tive!” Esse foi o relato de um aluno do sexto ano de uma escola particular depois de produzir com o grupo de colegas uma massinha caseira na escola. A partir da exclamação feita pelo aluno, posso pensar: o que houve de tão importante na atividade para que ele a tomasse como a melhor aula de arte? De certa forma, se a atividade fosse repetida, a reação do aluno já não seria a mesma. O que define o real é a presença, o ser-sujeito como ideia de existência em atitude relacional com o meio, outro e em si, algo inexplicável de conceituar, mas possível de sentir. Se eu tivesse perguntado a ele como foi a aula hoje, talvez iria formular outra resposta, acharia legal, mas foi algo inesperado - veio dele, ao concluir a atividade. Contudo, percebe-se que todo o processo envolvido culminou na melhor aula de arte para aquele aluno.

Na experiência, então, o real se apresenta para nós em sua singularidade. Por isso, o real nos é dado na experiência como não identificável (transborda qualquer identidade, qualquer identificação), como irrepresentável (se apresenta de um modo que transborda qualquer representação), como incompreensível (ao não aceitar a distinção entre o sensível e o inteligível transborda inteligibilidade) ou, em outras palavras, como incomparável, não repetível, extraordinário, único, insólito, surpreendente (LARROSA, 2016, p. 68).

Na realização da atividade, o aluno se movimenta, faz escolhas e vivencia o processo. Em meio a farinha por todos os lados, massa grudando, mais farinha, massa ficando dura e mais água, decisões foram tomadas em meio a erros e acertos. O mais importante da aula não foi o resultado atingido, mas os modos como todo o percurso foi experienciado - a ansiedade em fazer, os sustos provocados pelo inusitado, as trocas com os colegas para saber a melhor estratégia, a exposição do próprio julgamento. Enfim, pensar que o “agir, em seu sentido mais geral, significa em primeiro lugar tomar iniciativa, isto é, começar” (LARROSA, 2021, p. 73).

Tornar-se presença não é simplesmente um processo de se apresentar. Consiste em começar num mundo cheio de outros iniciadores, de tal maneira que não sejam obstruídas as oportunidades para que outros iniciem (LARROSA, 2021, p. 75).

O trabalho compartilhado entre os colegas, o estar junto de maneira a somar ideias, através das experiências, significam o estar no mundo, parte importante para todo processo de aprendizagem. Decerto “porque estamos no mundo, estamos condenados ao sentido” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 18), e a história que narramos expressa o mundo com profundidade.

Por outro lado, as contradições no ensino de artes visuais na escola ainda perpassam por métodos da razão a fim de assegurar a verdade, e nossa crise é sobremaneira uma crise de conhecimento. Como pontua Duarte Jr. (2010b, p. 26), “uma crise na qual o intelecto avantajado enfarta o coração apequenado”. Desse modo, vale pensar também:

Em tempos da manipulação global do pensamento e da palavra, torna-se preeminente a atenção e o cuidado com o instante em que os pensamentos se tornam palavras e as palavras nos dão a pensar. Em tempos do autoritarismo da imagem, torna-se urgente aprender o olhar olhando para que seja possível fazer a experiência do que seja não só entrever – saídas, soluções, mas também um entreolhar-se e entreouvir-se. Urge “assistir ao pensamento se fazendo aos nossos olhos”, à palavra se dizendo em nossa boca, e inventar novas formas de pensar o dizer e dizer o pensar, de maneira a aprender modos livres de existência com o acaso, o vago e o imprevisível (VALERY, 2020, p. 23).

Na abertura do corpo que todo o sentir se materializa com o inventar novas formas, nas possíveis permissões do vivido. Aprecio o pensamento de Merleau-Ponty ao debruçar-se sobre as pinturas de Paul Cézanne, reconhecendo que “o olho vê o mundo, e o

que falta ao mundo para ser quadro, e o que falta ao quadro para ser ele mesmo, e, na paleta, a cor que o quadro espera” (MERLEAU-PONTY, 2013, p. 23). Com isso, o autor estabelece que é a partir da percepção o nosso contato primário com a natureza, e a partir dela que o artista faz a sua obra, e permite que o pensamento se desenvolva dele. As aulas de artes visuais são a abertura para se perceber com o corpo. Os alunos engajados e motivados percebem o entorno com todas as partes do seu corpo: não há separação entre visão, tato, e audição. O perceber é com o ser, é estar imerso no mundo, como parte do mundo, ou melhor, o próprio mundo.

É a ciência do corpo humano que nos ensina, posteriormente, a distinguir nossos sentidos. A coisa vivida não é reconhecida ou reconstruída a partir dos dados dos sentidos, mas se oferece desde o início como centro onde estes se irradiam. Nós vemos a profundidade, o aveludado, a maciez, a dureza dos objetos – Cézanne dizia mesmo: seu cheiro (MERLEAU-PONTY, 2013, p. 134).

Alguns pontos de tensão em torno do ensinar o corpo na escola, dentro das atividades de artes visuais, é fazer com que o aluno, a escola, as famílias percebam que as atividades de artes perpassam um além da materialidade, do objeto, dos conceitos de belo e da verdade, e até mesmo do simples fazer. O encontro sensível nas aulas de artes visuais se dá por permitir os recomeços, encontrado nos diálogos e no refazer, nos ajustes de um pensar e na insistência em se abrir para o novo, o estranho e o inexplicável. Contudo, o ofício de estar sendo docente em artes visuais é permitir os encontros em sala de aula, ter a sensibilidade para conduzir os processos sem imposições e ao mesmo tempo intensificar a importância do posicionamento frente às percepções sentidas, respeitando os modos de ser no coletivo.

Pensar artes e educação implica considerar, de acordo com Richter (1998), “compreendendo como ambas podem contribuir para a construção da sensibilidade e de valores éticos e estéticos, ampliando a capacidade humana de conhecer e conhecer-se, de imaginar e imaginar-se” (RICHTER, 1998, p. 48). É sobre esse mover que a educação necessita se apropriar no ensino das artes: a percepção do entorno, dos recomeços e dos encontros. Retomo a ideia do ensino pelo sensível, partindo das interrogações e inquietações que fazem permitir os recomeços. Pela sensibilidade em perceber o vivido que se dá com e no mundo, nas delicadezas das pausas para conhecer o novo e o perspicaz que acompanha o saber. Do mesmo modo, tomo a ideia de que, “a educação deve ser um processo não apenas de individualização, mas também de integração, que é a reconciliação entre a singularidade individual e a unidade social.” (READ, 2013, p. 6). Do mesmo modo,

eu encontro na experiência do mundo percebido um novo tipo de relação entre o corpo e a mente. A evidência da coisa percebida faz no seu concreto, na própria

textura de suas qualidades e nas equivalências entre as suas propriedades sensíveis – que levou a Cézanne a dizer que se estaria apto a pintar odores (MERLEAU-PONTY, 2013, p. 6).

Um artista como Cézanne sente o mundo através de seu corpo, um sentir para além do visível, e concebe os diferentes modos do invisível no visível. Muitas são as possibilidades de sentir e expor, que permitem um apreender com os sentidos como uma metamorfose, um contato com nós mesmo na experiência de sentir. Eis o sentido da educação: ofertar a busca pelo sentido do Ser.

Neste contexto, o ensino de artes visuais na escola teria a função peculiar de proporcionar uma oferta de tempo e de escuta. Ao ouvir na minha sala de aula: “nossa, a aula já acabou! Nem vi passar! Aula de arte passa rápido!”, percebo que o tempo passa rápido quando estamos envolvidos, engajados nos afazeres, não percebemos o passar das horas. Recordo de um trabalho realizado no ateliê de escultura da universidade. Durante o semestre inteiro fiquei a planejar, organizar os materiais e os ângulos, as posições primeiramente em um protótipo de argila, a textura lisa era moldada com mãos úmidas, e os utensílios auxiliavam aos contornos. Todo o processo necessitou várias vezes ser repensado e refeito. Depois a necessidade de aprender a usar a mistura de gesso, e o molde de argila serviu de suporte para que a mini escultura tomasse forma. Enfim, com o trabalho sobre a placa de concreto celular, a escultura foi tomando forma. Foram dias a lixar, desbastar e alisar. Durante todo o processo necessitei pesquisar como iria fazer, conversar com colegas e professores, pois era uma escultura inédita, e tomou todo meu esforço em pensar em como dar forma a algo que sobre a concepção visual era plana e de formas bidimensionais. Lembro de estar lixando, e em alguns momentos a necessidade do distanciamento, para observá-la, das pausas para sentir e perceber os contornos necessários, perceber o movimento dos braços, as formas do busto, as feições do rosto, as proporções dos volumes. Era como um diálogo, uma conversa com a matéria e meus pensamentos que no agir sentia pertencente, algo singular, próprio e que de algum modo sentia-me bem. Era algo forte, tinha uma ligação intensa, e hoje penso na sensação de ver e ser vista, um sentir sentindo, de uma subjetividade. Realmente a arte não se explica, pensamos em usar algumas palavras para explicar o inexplicável, o invisível, somente sentir sentindo para saber como é que se sente sentindo.

Um processo de invenção dialoga em nós e com nós, um fazer parte, um estar junto. A obra que serviu de referência para a escultura foi *A negra*, de Tarsila do Amaral. Como a obra original se tratava de uma pintura, eu realmente precisei pensar na imagem com

volumes, pensar em como seriam as laterais e as costas, como transformar a obra bidimensional em tridimensional. Depois da conclusão ouvi de um colega: “perfeito seu trabalho, parece que Tarsila do Amaral viu a sua escultura e depois desenhou a Negra”. Senti orgulho com o comentário, e hoje, ao olhar a escultura, ou pensar nela, um mover de sensações retorna-me a sentir, não pelo resultado, mas pelo tempo gasto junto a ela, e perceber como esse tempo foi significativo e intensamente vivido. Ressalto a compreensão de Pohlmann sobre o tempo nos processos de invenção:

“Pontos de passagem”, um tempo em suspenso, desterritorializado, que não pode ser medido nem especializado [...] tempo da criação em poéticas visuais corresponde a um “outro tempo”, diferente do tempo que é cronometrado pelos relógios, ou fragmentado e aprisionado pelos calendários (POHLMANN, 2005, p. 76).

E mais que ir além de papeis e tintas guaches, o ensino de artes visuais na escola como um educar o corpo e visualizar uma educação para a invenção, para o jogo da ludicidade e da lucidez, e é desse modo que a arte ganha sentido para a escola.

6 UMA PAUSA, UM SILÊNCIO, UM PENSAMENTO, UM DEVANEIO

Uma pausa, um silêncio, um pensamento para continuar a pensar a experiência das artes visuais na escola, na busca por devanear uma educação da escuta, de estar junto, do devir vinculado a modo de saber viver. O encontro entre artes visuais e educação que exponho nesta escrita vem do encontro do vivido na sala de aula, nas conversas das aulas de artes visuais, nas imprevisibilidades que moveram minha constituição como docente em artes visuais na escola de educação básica.

Se enganou quem pensou que a pausa e o silêncio são sinônimos de passividade. Nesta escrita, o estar sendo docente pesquisadora foi como uma abertura ao horizonte de pensamentos intencionados pelo corpo vivente. Em momentos de ansiedades, outros de quietudes, pensar nas práticas em sala de aula na escola, conduziu-me a pensar também nas narrativas de meu vivido, na constituição de minha formação profissional. E sob esta ótica, enfoco o perceber como ato de sentir que circulou momentos vividos como acontecimentos imprevisíveis, expondo a experiência sentida.

Na tensão entre o sensível e o inteligível, o papel do docente não é somente propor ação, mas permitir que pensem sobre as ações. Um ensino que abarca o sensível, o pensamento sobre o instante movido pelo corpo que sente sentindo. Mas isso não quer dizer colocar o sensível em um patamar superior ao inteligível, ou vice e versa, mas sim promover a empatia dos encontros inesperados providos do sensível. A abertura ao imprevisível posiciona o docente, como frisa Larrosa (2021, p. 192), ao afirmar que “a responsabilidade do educador é uma responsabilidade pelo que vai acontecer, sem conhecimento do que vai acontecer”. A ação de educar é considerada como ação relacional, fonte de experiências incorporadas.

O encontro com a arte, educação e filosofia de Merleau-Ponty moveu indagações que antes não eram possíveis. A pesquisa me auxiliou a pensar e a considerar a experiência e o corpo como laboratório nos processos de invenção em artes visuais, considerando a convivência humana, e a valorização do tempo e do acontecimento como acolhida, a experiência lúdica de pensamento envolvido no movimento estético de fazer. Assim como a importância das interrogações durante os processos inventivos, a percepção da intencionalidade do corpo que sente sentindo, e o vivido que apresenta modos de pensar e fazer.

A fenomenologia de Merleau-Ponty apresenta o mundo inesgotável, e que

possibilitou relacionar as inúmeras possibilidades ocorridas no instante de tempo e feita nas aulas de artes. O percebido de mim mesmo com e no outro, “não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo, eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não possuo, ele é inesgotável” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 14), é um processo de “reaprender” a situar-se no mundo. A pesquisa narrativa revela a dimensão existencial, ao pensar nas trocas em sala de aula reflito o vivido que me constitui como docente em artes visuais - uma soma intersubjetiva entre múltiplos significados.

Fomos historicamente educados para pensar em uma determinada lógica de objetividade do conhecimento. Do mesmo modo, fui instruída na caminhada de minha formação docente, ora sobre régua e compasso, ora sobre papeis e tintas guaches. O resíduo que pulsa foi desejar outros caminhos, outros modos encontrados nesta pesquisa e dentro de minha sala de aula. Os sentidos na experiência das invenções na sala de artes de minha escola, o cheirando a tinta guache e a móveis velhos do colégio, ou o tempo que não se percebeu passar ao produzir a escultura no ateliê da universidade. Ainda, nas narrativas expostas do vivido nas aulas de artes visuais na escola onde atuo são vestígios de pausas e escuta de um vivido. Experiências compartilhadas expostas em linguagem, o reconhecimento da invisibilidade, da sensibilidade no fazer, e o reaprender como agir em pensamento sentido. Quando percebo o outro, as expressões do corpo, como uma simples levantada de sobrancelhas, ou em forma de: “profe, olha como está ficando bom meu trabalho!”, “olha o que descobri e como pinteí meu desenho!”, ou ainda “vou refazer, acho que precisa de mais azul este céu” e “esse desenho não me agrada, mas posso tentar melhorá-lo” contribuíram para meu pensar sobre educação e arte.

Nesse processo de “reaprender” a situar as artes visuais na escola, destaco, do estudo realizado nesta escrita, a tensa disputa educacional não apenas pelo lugar das artes no currículo escolar – ensino ou liberdade expressiva? – mas, principalmente, pela concepção de artes no processo formativo de crianças e jovens, ou seja, por sua dimensão educativa. Uma disputa que insiste em desconsiderar o pensamento ou o corpo operante sensível para vigorar, com toda a força de uma racionalidade excludente, a dimensão artística como apenas conhecimento sobre as artes.

Concluo ainda que o ato de ver nas aulas de artes visuais merece a atenção educacional, como ato imprevisível entrelaçado entre o corpo e o mundo. Considerar os fazeres, a experiência sentida como laboratório de processos de invenção e convivência humana, é destacar o ensino das artes visuais como tempo e lugar que acolhe, como experiência lúdica de pensamento envolvido no movimento estético de fazer. Mas também é

nas interrogações durante as ações do corpo que sente sentindo que se definem os modos como o vivido é percebido, gestos que ensinam a ver. Tal condição Merleau-Ponty em *A fenomenologia da percepção* apresenta como o mundo inesgotável: “não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo, eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não possuo, ele é inesgotável” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 14).

Olhar e refletir para além de papéis e tintas guaches nas aulas de artes talvez não seja tão simples. Precisamos de mais tempo para as pausas que favoreçam escutas na sala de aula. Aprender com os erros e com os acertos, partir para a investigação significativa sobre o quê e como desejamos desempenhar, na insistência de estarmos abertos, disponíveis e dispostos ao imprevisível. Compreendo que artes não se sabe previamente, há que fazê-la para saber. Do mesmo modo, penso, com Merleau-Ponty (2013, p. 22), que se “a visão do pintor é um nascimento continuado”, a docência em artes é interminável e necessitamos de vários recomeços.

É também importante entender a necessidade dos encontros, do estar junto; o entre os corpos e a consciência partem do mover-se, um processo de inventar-se em jogo, e assim pensar que “tenho um corpo e através dele ajo no mundo” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 194). Por essa razão, “não penso espaço e tempo, eu sou no espaço e no tempo, meu corpo aplica-se a eles e os abarca” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 195). A relação desse “entre” faz eu ter acesso ao mundo, da mesma maneira pensar que tal processo não se dá por representação, por formulações, mas, sim, “a experiência do corpo próprio nos ensina a enraizar o espaço na existência” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 205). A valorização do ato encontrada na experiência abarca o encontro com “as coisas mesmas” e nos orienta sobre a presença do corpo no mundo. O sensível, o olhar além da materialidade, avistando à frente o horizonte, mas com a percepção de que o fazer se faz na relação, ou melhor, no ato do encontro, da descoberta, no estar sendo.

A proposta encontrada nesta escrita compreende as aulas de artes visuais como cenário para o acontecimento da experiência sensível, e para isso é relevante pensar muito além de instruções de como fazer para perceber que no vivido temos múltiplos modos de fazer. O ato de aprender se dá fazendo, na experiência, no instante em que se vive as artes visuais. Larrosa (2016, p. 13) diz que “a experiência não pode fundamentar nenhuma técnica, nenhuma metodologia, (...) a experiência é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida”. A experiência muitas vezes acontece ou a realizamos partindo do que realmente temos vontade de fazer ou falar, de pensar. O hoje passa muito rápido, as horas são contadas, e o que se necessita olhar com atenção passa e ninguém vê. O tempo é o

agora. Existe uma carência de fala, de escuta, mas, antes de qualquer coisa, há uma disposição maior para feitos pré-fabricados. A experiência não poderia ter outro fim senão nela mesma.

No entanto, tudo isso demanda esforço e persistência - nada é em um estalar de dedos. Não é algo fácil que encontramos pronto. Remete a dar tempo para as pausas, para o silêncio. Apresentar argumentos que afirmem uma educação sensível poderia ser um dos caminhos do ensino das artes na escola. Onde mais poderíamos encontrar o agir pensante sensível?

Nas conversas com o outro, ao perceber modos de imaginar história e modos de brincar com elas, explorando e se encantando com outras cenas, vestindo-se com uma nova roupagem, utilizando outra entonação de voz, fazendo compasso, ora num ritmo acelerado, ora pausado, experienciando uma nova cor e criando outras tonalidades. Poetizar os momentos, soltar as amarras das limitações imaginativas e experiências com as novas possibilidades de materiais e narrações que se configuram como pensamento.

Nesse viés, sou levada a falar filosoficamente em educação e artes visuais como processo sensível, ligado a todo processo de feitura. O que moveria o artista se não existissem os momentos de devaneio, de abertura para aventurar-se no seu processo criativo? Ou mesmo a educação, que, para atingir seus fins, utiliza o olhar-além para criar métodos e estratégias para o ensino e a aprendizagem? Do percurso que trilhei até aqui, dou continuidade a partir das futuras observações e experiências sentidas em instantes inesgotáveis.

Percebi por esta escrita o estar sendo docente em artes visuais como fonte de experiência educacional. As narrativas que permeiam o meu vivido como um saber ligado à experiência de conviver apresentam a exposição da sensibilidade, da consciência e da abertura para pensar minhas práticas de ensino e a aprendizagem nas aulas de artes visuais na escola. O saber pedagógico na busca com aquele que pode sentir pensando com o que acontece (CONTRERAS, 2016, p. 26). Um aprender pensando no sentido do que acontece e por que acontece: isso nos move, nos afeta, e como Larrosa pontua (2016, p. 18): “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Assim,

a experiência da origem ao conhecimento, não como informação, nem como algo cumulativo, não se destina a transmitir conclusões do pensamento, mas para dar origem a um pensamento vivo. Nesse sentido, sua aspiração não é a elaboração de um conhecimento teórico abstrato, mas encarnado... (CONTRERAS, 2016, p. 26).

A educação é ação ética e estética, portanto política, que envolve relações. Concordo com Rezende (1990, p. 68) ao pontuar que “ao falarmos de uma aprendizagem

humana e significativa, estávamos conotando o que a fenomenologia nos ensina sobre a apropriação do sentido como um dos aspectos mais importantes do fenômeno humano”. Desse modo, os caminhos apresentados culminaram no pensar sobre uma educação de recomeços para os diálogos e a existência presente no experienciar o vivido, assim como Merleau-Ponty (2018, p. 19) pontuou que necessitamos “reaprender a ver o mundo”.

A escrita oportunizou o compartilhamento do vivido, e a experiência gerou o pensamento através das narrativas. Ao narrar, novas relações foram abertas, assim um novo pensamento necessário questionou as versões anteriores e reivindicou em mim algo novo. O narrar a experiência movimentou o pensamento, abre uma nova maneira de pensar, pensamos com ela, com os acontecimentos, a partir deles, tentando descobrir o que eles estão nos dizendo, o que eles estão pedindo para refletir, o que a experiência significa.

Outrossim, também podemos começar – e continuar – a juntos e juntas interrogarmos como a educação escolar pode aprender com as artes visuais. A educação pautada na objetividade, no cognitivismo e no imediatismo engessa experiências sensíveis na escola, e nas palavras de Herbert Read (1986, p. 12), podemos pensar que “como educadores, olhamos o processo do lado de fora; como artistas, o vemos por dentro; e ambos os processos, integrados, constituem o ser humano completo”. Considerar o diálogo como encontro de pensamento e de ações no mundo, não como um ato desencarnado de depositar ideias no outro. No instante em que eu não precise ter as respostas, mas possa ter a confiança que mudar a pele diversas vezes são possibilidades de reaprender a ver o mundo.

Por fim, “aprendi a ver” a relevância de minha opção docente, desloquei a percepção de minha singularidade numa relação intersubjetiva, na qual as ações de aprender e de ensinar entrelaçam experiências incorporadas, constantemente vividas entre o perceber e o sentir. Para todos os dias um desejo para além de papéis e tintas guaches: uma pausa, um silêncio, um pensamento, um devaneio.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2005.
- ARENDDT, Hannah. A Crise na Educação. In: ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003, p. 221-247.
- ARENDDT, Hannah. *A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- ARENDDT, Hannah. *Homens em tempos sombrios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos (org.). *Arte/Educação contemporânea: ressonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos (org.) *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Sobre a Fenomenologia. In: BICUDO, M. A. V.; ESPOSITO, V. H. C. (Orgs.). *Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque*. Piracicaba: UNIMEP, 1994, p. 15-22.
- BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- BIESTA, Gert. *A (re)descoberta do ensino*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jun. 2022.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais (PCN's)*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. *Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1.º e 2.º graus e dá outras providências*, Brasília: Presidência da República, 1971.
- CATTANI, Ilceia Maria Borsa. A arte contemporânea: o lugar da pesquisa. In: BRITES, Blanca; TESSLER, Elida. *O meio como ponto zero*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002, p. 35-50.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. *Experiência do Pensamento: ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty*. São Paulo: Martins Fontes, 2022.

- COELHO, Ildeu Moreira. *Fenomenologia e Educação*. In: BICUDO, M. A. V. e CAPPELLETTI, I. F. *Fenomenologia: uma visão abrangente da Educação*. 1ª Edição. São Paulo: Olho d'Água, 1999.
- CONTRERAS, José Domingo. Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, Salvador, v. 01, n. 01, p. 14-30, 2016.
- CONTRERAS, José Domingo; LARA, Nuria Ferré Pèrez de. La experiencia y la investigación educativa. In: CONTRERAS, José Domingo; LARA, Nuria Ferré Pèrez de (Orgs.). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ediciones Morata, 2010, p. 21- 86.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DELEUZE, Gilles. *Proust e os Signos*. 2º ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Dialogues*. Paris: Flammarion, 1996.
- DERDYK, Edith. *Linha de costura*. Belo Horizonte: C/Arte, 2010.
- DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DEWEY, John. *Experiência e educação*. São Paulo: Nacional, 1971.
- DUARTE JR., João Francisco. A arte na educação: cinco temas para reflexão. In: BONIN, Iara et al. (Orgs.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: políticas e tecnologias*. XIV ENDIPE – "Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas". Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 227-243.
- DUARTE JR., João Francisco. *A montanha e o videogame: Escritos sobre educação*. Campinas, SP. Papyrus. 2010b.
- DUARTE JR., João Francisco. *O sentido dos sentidos: Educação (do) sensível*. São Paulo: Criar Edições, 2010a.
- DUARTE JR., João Francisco. *Por que arte-educação?* Campinas: Papyrus, 1991.
- EISNER, Elliot T. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? *Currículo sem Fronteiras*, v. 8, n. 2, p. 5-17, 2008.
- ESCOUBAS, Eliana. Alguns temas da estética francesa contemporânea. *Revista O que nos faz pensar. Cadernos do Departamento de Filosofia PUC-Rio*, nº 21, 2007, p. 213-226.
- FOUCAULT, Michel. A pintura fotogênica. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos. Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001, p. 346-255.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e processo de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

IAVERBERG, Rosa. *Para gostar de aprender arte: sala de formação de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. *A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos*. 5. ed. São Paulo: Educ/Moraes, 2005.

MARTINS, Miriam Celeste.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. *Didática do Ensino de Arte, A língua do mundo. Poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O olho e o espírito*. São Paulo: Editora Cosac Naify Portátil. 2013.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O primado da percepção e suas consequências filosóficas*. 1ed. Campinas: Papyrus, 1990.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O visível e o Invisível*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Signos*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

POHLMANN, Ângela Raffin. A percepção do tempo na criação plástica. *Revista Educação e Realidade*, v. 30, n. 2, p. 71-92, 2005.

READ, Herbert. *A redenção do robô: meu encontro com a educação através da arte*. São Paulo: Ed. Summus, 1986.

REZENDE, Antonio Muniz de. *Concepção Fenomenológica da Educação*. Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 38. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. *A dimensão ficcional da arte na educação da infância*. 2005. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação - Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. Artesanato das linguagens na infância. In: HILLESHEIM, Betina; GUSTSACK, Felipe; VIEGAS, Moacir F. (orgs.). *Pesquisa, políticas e formação de professores: distintos olhares*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011, p. 128-158.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. Educação, Artes e Tecnicidade do gesto como experiência estésica e poética de linguagem. In: PILLOTTO, Silvia Sell Duarte (Org.). *(In)Completeness*. Joinville: Editora UNIVILLE, 2023, p. 1-25, no prelo.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. *Criança e pintura: ação e paixão do conhecer na educação infantil*. 1998. 264 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação,

Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. Bachelard e a experiência poética como dimensão educativa da arte. *Educação: Dossiê de Educação e Arte*. Santa Maria [Online], Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria, v. 31, n° 02, p. 241-254, 2006.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BERLE, Simone. Pedagogia como gesto poético de linguagem. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1027-1043, 2015.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; MURILLO, Marcia Vilma. Ação de desenhar na infância como iniciação aos segredos do mundo. *Revista GEARTE*, [S. l.], v. 9, 2022.

RODRIGUES, Augusto. Arte/Educação, uma pedagogia para a fraternidade. Anais. I Encontro Latino-Americano de Educação Através da Arte. Rio de Janeiro, *Sociedade Brasileira de Educação Através da Arte – SOBREART*, 1977, p. 43-50.

SERES, Michel. *Variações sobre o corpo*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

VALÉRY, Paul. *A arte de pensar: ensaios filosóficos*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.