



Vivências e experiências a partir do contato com a arte¹

Rejane Coutinho²

Pois a vida não se apresenta como uma seqüência ou corrente uniforme e sem interrupções. Constitui-se de histórias, cada uma com seu próprio tema, seu próprio princípio e movimento dirigido para sua terminação, cada uma com seu próprio e particular movimento rítmico; cada uma com sua própria qualidade não-repetível que a impregna.

A experiência constitui-se de um material cheio de incertezas, movendo-se em direção a sua consumação através de uma série de variados incidentes.

John Dewey

Caros Professores,

Diante do imenso desafio e responsabilidade de escrever a vocês sobre a importância das experiências propiciadas pelos encontros com a arte em nossas vidas e, portanto, em nossa formação, lembro de imediato de minha história pessoal e dos legados educacionais que marcaram meu percurso e direcionaram minha própria formação. Falo de um processo que tem início no momento em que percebemos que a construção de nossa **história de vida com a arte** depende de um movimento voluntário de reflexão e apropriação das múltiplas e significativas experiências com a arte que acumulamos ao longo da vida.

Carregamos nossas vivências em nossa memória, mas elas só passam a compor uma história e tornam-se experiências no momento em que nos dispomos a refletir, a relacionar e a tecer nossas singularidades. Carregamos vestígios comuns ao nosso meio, ao nosso contexto, à nossa época, mas a recepção e o acolhimento dessas vivências passam por filtros de forte teor afetivo e cognitivo que os singularizam. Somos de uma mesma família, temos as mesmas influências estéticas, passamos por situações educacionais semelhantes; entretanto, desenvolvemos um gosto particular pela arte, por exemplo, diferente de um irmão ou irmã. Os legados comuns nos unem, os singulares nos identificam.

Quando reconstituí minha história de vida com a arte percebi que acomodava dentro de mim diferentes concepções de arte construídas e fortemente impregnadas pelas experiências vividas junto à minha família e ao meio social e cultural a que

1. Este texto foi elaborado para apresentação no encontro Expedições Culturais: Olhares e Descobertas, organizado pela SEE/CENP/FDE, e realizado no espaço da Pinacoteca do Estado, em São Paulo, em setembro de 2003.

2. Rejane Galvão Coutinho é arte-educadora, Doutora em Artes pela ECA/USP, com pesquisa sobre história do ensino de artes no Brasil, e Professora do Instituto de Artes da Unesp.

tive acesso. Uma dessas idéias, que até hoje permanece forte e atuante em mim, é a relação da arte com o prazer de viajar, de conhecer outras paisagens, outras culturas. Meus pais viajavam muito por razões profissionais e fazia parte de seus roteiros de viagens as visitas aos museus e aos centros produtores de cultura. Uma cena comum em nossa vida familiar, depois de uma dessas viagens, era a sessão de *slides* e fotografias organizada por eles, junto com imagens de cartões postais e panfletos dos diferentes lugares visitados, em conversas que varavam a noite. Nesses momentos, nós, os seis filhos, viajávamos juntos, percorrendo os caminhos trilhados, apreciando as imagens selecionadas, ampliando, de alguma maneira, nosso conhecimento do mundo. O foco era a paisagem, a arquitetura, os museus e as obras de arte, junto com um pouco do exotismo de cada cultura particular. Conhecíamos, então, o mundo além de nossa casa, nossa rua, nossa cidade, a partir do olhar de nossos pais impregnado pelo prazer que eles nos transmitiam com tudo aquilo. Carregamos, portanto, os legados de nossos pais que provavelmente foram também constituídos a partir dos legados de seus pais, nossos avós, e das múltiplas e diversas experiências que eles acumularam em suas vidas.

Em nossa casa acontecia também um fenômeno interessante: imagens de diferentes épocas e estilos, algumas originais e outras em reproduções, junto com suvenires e bibelôs trazidos das viagens, eram dispostos para apreciação cotidiana na decoração das paredes e nos móveis. Havia então um certo excesso em tudo aquilo, uma sobreposição, pois a casa tinha também em sua arquitetura a sua personalidade, o seu estilo. Havia sido construída por meus pais seguindo o modelo, então em voga nos anos de 1950, da funcionalidade modernista. Fachada de linhas retas e assimétricas, telhado com laje de concreto, janelas basculantes de ferro e vidro. Portanto, foi nesse ambiente eclético que estabeleci meus primeiros e íntimos contatos com a arte, onde me foram passadas idéias e valores sobre a função da arte na sociedade. Valores que se explicitam na seleção e na escolha daquelas imagens e daqueles objetos, na disposição deles no espaço, no próprio espaço construído e em todo aquele cenário de minha infância.

Quando procuro relacionar minha experiência particular ao panorama artístico e estético de nossa cultura, posso encontrar suas raízes no conceito de arte como erudição, como distinção e como deleite. Conceito difundido no Brasil no século XIX com a criação da Academia de Belas Artes por artistas franceses e trazendo em sua própria constituição o modelo neoclássico de representação realista. Por outro lado, encontro também, em minha experiência, o moderno relacionado com a funcionalidade e situado na arquitetura da casa e no desenho dos móveis. A forma neste caso se subordinando à função do objeto e do espaço, com fundamentos na arquitetura moderna brasileira de Lúcio Costa e Oscar Niemeyer e nos ecos da Bauhaus, movimento iniciado na Alemanha e que se expandiu na primeira metade do século XX nas Américas.

Já em minha história educacional, a experiência mais marcante foi a da escola primária que freqüentei. A escola foi escolhida porque minha mãe acreditava nas concepções educacionais de sua diretora, uma ferrenha e autêntica defensora do Movimento Escola Nova e que havia sido sua professora no Curso Normal. Lá as atividades artísticas eram uma constante. Tão presentes no cotidiano da escola que não lembro das atividades das outras disciplinas. Minha memória fixou especialmente os inúmeros desenhos que adorava fazer para ilustrar as redações e que pareciam ser mais importantes do que a própria escrita do texto. As atividades que fazíamos ao ar livre no pátio da escola, de pintura a dedo e de modelagem com argila, ou a “mágica” daquele desenho feito no verso do papel com uma ponta-seca e que, ao virarmos a folha, surgia com a imagem espelhada, a monotípicia que era depois colorida com anilina. Lembro também das aulas de canto orfeônico de que não gostava porque não conseguia dominar meu tom ao cantar e acabava sempre sendo colocada na última fila do coro. Mas, participava com gosto da bandinha, tocando instrumentos rítmicos simples como pauzinhos e triângulo. A memória afetiva dessa escola me traz um clima alegre onde havia muitas comemorações em torno de temas como o do Dia da Árvore, em que todos os alunos preparavam o lanche coletivo com frutas e verduras e havia dramatizações e apresentações de danças folclóricas. A implantação e a difusão da Escola Nova no Brasil se deu de maneira paulatina desde os anos de 1920, através de avanços e recuos, e a idéia do “aprender através da experiência” de John Dewey³ é ainda hoje considerada um fundamento básico da educação.

3. John Dewey foi um filósofo e educador norte-americano filiado ao pragmatismo que fundamentou o Movimento Escola Nova em todo o mundo.

A presença da arte na minha história de vida já foi tema de um longo memorial. Cito aqui esses dois exemplos, das vivências na família e na escola primária, porque, acredito, faz parte significativa de meu posterior interesse por arte e por educação. Tornei-me professora, mesmo não consciente no momento da escolha, da importância dessas vivências no meu percurso. Desde o tempo do exercício do magistério na educação infantil, na época a pré-escola, encaminhava as propostas de trabalho dos conteúdos curriculares para as atividades artísticas e fui construindo intuitivamente um processo voltado para a **educação através da arte**. Sabia, por experiência, o quanto a arte mobiliza as instâncias perceptivas, cognitivas e imaginativas dos sujeitos. O quanto o lidar com os procedimentos artísticos aproxima os sujeitos do mundo da arte e da cultura.

Hoje, passados tantos anos, as experiências que compõem minha formação ressoam quando trato das formações dos professores, dos arte-educadores, mediadores de outras formações. Desenvolvi através de pesquisas um interesse pela história do ensino de arte que se mescla com o interesse pelas histórias de vida dos sujeitos a quem oriento, os sujeitos que fazem e que fizeram a história. Interesse-me por saber de onde vêm essas formas de ensinar e aprender arte, desde quando elas

fazem parte do repertório de nossas escolas, como chegaram até nós, como foram assimiladas e transformadas. Quero entender e situar as diferentes propostas de ensino de arte e as modificações que sofreram ao longo do tempo. Aprendo com os relatos e processos dos outros educadores que, como eu, acreditam que a arte enquanto conhecimento e enquanto procedimento pode melhorar a qualidade de vida das pessoas.

Construindo histórias de vida com a arte

Este texto vai buscar discutir as razões que justificam o trabalho com as **histórias de vida** e apontar alguns caminhos possíveis para realizá-lo. Na minha prática como educadora procuro envolver os outros educadores, como vocês, nesse processo de reflexão que induz a uma apropriação de sua **história de vida com a arte**. Ao acolher as diversas histórias tenho percebido com clareza que as memórias do espaço de intimidade das relações familiares são fortes e significativas na composição das referências artísticas e estéticas que se situam na essência de cada sujeito. Através, por exemplo, de relatos de avós migrantes, que buscavam garantir a memória de sua cultura por meio da música, da culinária ou de outras atividades simbólicas, próprias de seus países ou regiões de origem.

A mescla das influências migrantes dos últimos cem anos no Estado de São Paulo coloca à disposição dos sujeitos, adultos e crianças, uma infinidade de referências culturais que hoje se sobrepõem e muitas vezes se anulam diante da globalização crescente. Falo das tentativas insistentes de pasteurização e uniformização cultural induzida pelos meios de comunicação, que fazem uso de imagens mitificadas e estereotipadas, com forte teor de preconceitos, sobre essa parte da história da cultura brasileira. A busca de sua identidade no meio desse amálgama produz um reforço ao ego cultural do educador. Algumas vezes essas memórias são dolorosas, expõem traços de incompreensões e de carências, que remetem a movimentos opostos onde o sujeito busca compensar a falta através de atitudes de negação e de revolta ou a movimentos que despertam um potencial criativo superador. Quando o processo de apropriação de sua história de vida com a arte vai além da trivialidade do cotidiano e se aprofunda, produz um movimento em espiral que se adensa, como quando jogamos uma pedra na água e ela produz uma série de ondas em círculos concêntricos na superfície e no entorno de seu mergulho.

No processo de adensamento, são essenciais também as vívidas memórias de experiências artísticas e estéticas que aconteceram em ambientes escolares diversos, através de um certo professor especial, por exemplo, ou na ausência de propostas dessa natureza que empobreciam o próprio

ambiente escolar. Essas memórias oferecem acesso a informações que são centrais para a compreensão de como o ensino de arte tem sido praticado em nossas escolas. Elas nos dizem como as pessoas se sentem em relação ao que aprenderam e como aprenderam. Elas nos revelam o que ficou impresso desse aprendizado. Elas nos ajudam a desvelar as proposições de ensino de arte que foram esquecidas, negligenciadas ou rejeitadas para que possam ser reconsideradas e avaliadas em seus contextos efetivos. Hoje, quando estamos absorvidos pelas complexas demandas do cotidiano profissional, é difícil auscultar as alternativas que nos vêm do passado. Ouvir a leitura de uma história de vida com a arte construída por um colega educador pode ser um momento de troca de alternativas para o presente.

A arte-educadora norte americana Diana Korzenik⁴, também pesquisadora dos legados históricos do ensino de arte, lembra que “é um truísmo dizer que os professores tendem a ensinar como foram ensinados”. Se acreditarmos que isso é verdade, então, buscar situar nossa história pessoal é uma tarefa que amplia nossa capacidade reflexiva e crítica apontando para possíveis mudanças em nossa prática, pois sabemos que os professores querem fazer mais do que apenas repetir como eles foram ensinados. Para reconstituir e redigir uma história de vida com a arte pode-se começar a pensar nas relações da arte e da cultura em geral com a nossa história particular nos fazendo as seguintes questões:

4. Diana Korzenik, “Looking at our personal histories and educational legacies”, in: Brown, Maurice & Korzenik, Diana, *Art Making and Education*, Urbana, Chicago: University of Illinois Press, 1993.

- Qual a relação de meus pais com a arte e com a cultura?
- Qual o papel da arte em nossa vida familiar? O que se falava sobre arte na família? Que imagens eram apreciadas, por exemplo?
- Quais manifestações culturais estavam presentes em minha infância? Do que brincávamos? Como nos divertíamos?
- Quando e como aprendi arte na escola? Quem era e como era o professor de arte? O que ensinava? O que eu gostava de fazer?
- Como posso definir o programa e as concepções de ensino de arte da escola?
- O que eu aprendi na escola tinha relação com o que eu experimentava em termos de arte e cultura em casa e na comunidade?

Ao responder a essas perguntas estaremos mapeando nossa formação artística e estética, situando nosso repertório em relação a nossas concepções e valores no campo da arte, situando o clima

educacional e ideológico de nossa formação, como também o contexto político e social onde se firmam nossas raízes culturais. Se o trabalho puder ser feito coletivamente, estaremos ampliando as possibilidades de trocas, contrapondo diferentes pontos de vista de situações semelhantes. Ao ouvir a história do outro temos melhores condições de nos situar ante a nossa própria história. É um processo de autoconhecimento que pode nos levar a entender como é que tenho as idéias que tenho. Um processo que pode me permitir entender o itinerário de minha formação.

Vale a pena lembrar que a palavra “formação” designa tanto a atividade de formar-se no seu desenvolvimento temporal, como o respectivo resultado. E, ainda, que ao focar um processo retrospectivo estamos lidando com uma dupla ação formativa, enfocando o processo no qual o sujeito formou-se e efetuando uma reflexão no presente, em si mesma formadora. O uso do método (auto)biográfico na formação de educadores foi pesquisado com sucesso pelo grupo liderado pelo educador português António Nóvoa junto com um grupo da Universidade de Genebra, liderado por Christine Josso e Pierre Dominicé. Para Nóvoa, o engajamento voluntário do sujeito no seu processo de formação é um pré-requisito fundamental.

A abordagem biográfica reforça o princípio segundo o qual é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se na medida em que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida: a implicação do sujeito no seu próprio processo de formação torna-se assim inevitável. Deste modo, a abordagem biográfica deve ser entendida como uma tentativa de encontrar uma estratégia que permita ao indivíduo-sujeito tornar-se actor do seu processo de formação, através da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida.⁵

O sujeito deve estar, então, duplamente presente, como investigador de sua história e como ator ou objeto da investigação. Nóvoa discute também a necessidade de sensibilizar os participantes para a reconstrução de suas experiências através de relatos orais, em grupo, como um momento de aquecimento antes de iniciar o processo propriamente dito de redação. O papel do grupo, neste momento, deve ser o de acolher a história do colega, com respeito às diversidades, sem qualquer perspectiva crítica ou analítica, mas tendo como preocupação ajudá-lo a desvelar os momentos mais significativos de sua história de vida. Acontece também, nesses momentos de aquecimento, a troca entre os participantes que, ao ouvirem a história do outro, lembram de momentos ou pontos semelhantes em suas próprias trajetórias que ainda não tinham sido tratados.

5. António Nóvoa, “A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto Prosalus”, in: Nóvoa, António & Finger, Mathias, *O método (auto)biográfico e a formação*, Lisboa, Ministério da Saúde, Cadernos de Formação, n.1, março de 1988, p.117.

Nesta abordagem, é importante frisar que a narrativa biográfica não deve ser pensada apenas na perspectiva cronológica das vivências, mas através de uma reconstrução retrospectiva de um dado percurso de vida, com base nas relações e articulações entre os diversos momentos que compõem sua história de vida com a arte. **As suas vivências e experiências com a arte serão, então, eixo organizador da investigação.** Tendo clara essa perspectiva evita-se incorrer em dispersões e assegura-se o desenvolvimento e a produção de uma reflexão teórica e epistemológica sobre a formação especialmente voltada para o campo da arte e do seu ensino. Ou seja, a proposta é focar as experiências que resultaram em conhecimentos acerca da arte e da cultura na vida de cada um, procurando situá-las no contexto em que aconteceram, buscando desvelar as concepções artísticas e estéticas implícitas nos procedimentos de aprendizagem, tecendo relações com a história do ensino de arte no Brasil e ampliando assim os conhecimentos sobre si mesmo e sobre a sua formação.

Há ainda no meio educacional certa restrição às metodologias de pesquisa que enfocam as histórias de vida. As críticas apontam, em geral, o perigo de se resvalar para um processo psicanalítico. Nóvoa, em sua experiência, procura desfazer esse receio explicando que “Bem pelo contrário, o que nos interessa é que o indivíduo construa a sua memória de vida e compreenda as vias que o seu patrimônio vivencial lhe pode abrir: ao fazê-lo no presente ele está a formar-se (emancipar-se) e a projectar-se no futuro” (1988, p. 125). Ana Mae Barbosa acentua ainda que o enfrentamento do sujeito com suas memórias, base desta metodologia, tem grande importância na reumanização da Educação e que desde a década de 1970 a educação inglesa também desenvolve pesquisas nessa direção “advogando uma leitura da internalidade do saber individual como garantia de aprendizagem crítica”.⁶

6. Ana Mae Barbosa, Prefácio, in: Mason, Rachel, *Por uma arte-educação multicultural*, Campinas, SP, Mercado das Letras, 2001, p.7-10.

No prefácio do livro de Rachel Mason, Ana Mae aponta a inovação trazida pela autora ao construir sua história de vida a partir “das imagens, dos quadros, dos objetos e esculturas que circundam seu cotidiano. Foram imagens recolhidas em sua rica trajetória de vida em diferentes lugares que geraram diferentes pontos de vista e uma personalidade rica e flexível” (MASON, 2001, p. 7-8). Para os professores de arte esse procedimento é duplamente significativo, pois as imagens carregam em si um potencial de memória contextual e afetiva e de recepção e leitura visual. Dentre as diversas possibilidades de escolha de imagens para decorar nossa casa, nossa sala, nossa cozinha, para afixar em nosso mural de trabalho, etc., escolhemos em nosso repertório as imagens e objetos decorativos que hoje fazem parte de nosso cotidiano. Não é por acaso que eles lá estão, foram selecionados a partir de possibilidades e negociações com aqueles com quem dividimos o espaço, a partir de nosso gosto construído em todo nosso percurso de vida, a partir do que trazemos como lembrança, como referência, das relações que são testemunho de nossas vidas. Olhar para nosso

entorno imagético em busca de um fio condutor é, portanto, um ponto de partida significativo para a reconstrução de nossa história de vida com a arte.

Um outro fio condutor desse processo podem ser nossos álbuns de fotografias onde condensamos nossas memórias. A fotografia é um registro e um testemunho de parte de uma realidade vivida em determinada época e contexto. É também uma forma de expressão visual resultante de procedimentos tecnológicos que a materializam e como forma de expressão ela traz em si o olhar daquele que registrou o momento, que selecionou o ângulo de visão, que congelou aquele instante precioso. As fotografias pessoais são guardadas como alimento e testemunho para nossa memória e, portanto, são fontes potenciais do processo de reconstrução. Quando resolvemos abrir nossos álbuns ou nossas caixas de recordações e nos deparamos com as imagens fotográficas do passado, nossa memória é impulsionada por um registro vivo que pode fazer detonar todo um manancial de experiências significativas. Por que guardamos com tanto carinho e zelo aquela determinada fotografia? Por que gostamos mais daquela em especial? O que ela representa em nossa história? Onde estávamos? O que fazíamos? As questões podem também nos remeter aos aspectos estéticos da imagem, do enquadramento, da paisagem, do cenário e do figurino, podem nos revelar o quanto a moda e os costumes se modificam com o passar do tempo e, conseqüentemente, como nós nos modificamos com o passar do tempo.

Para o educador, todo o processo de apropriação de sua história de vida tem como objetivo a ampliação de sua capacidade de autonomia e, portanto, de iniciativa e de consciência nas suas decisões e escolhas profissionais. Sabemos, por experiência, que o apoio ao crescimento e ao amadurecimento em nossa área está diretamente relacionado com os sentimentos de autoria de seu próprio trabalho, com a capacidade de explicar e justificar o que faz, de acreditar e sentir prazer com o que faz, de enxergar um sentido efetivo em seu trabalho e de não se sentir isolado em seu fazer cotidiano. Por tudo isso é tão importante situar-se diante de seu percurso, apropriar-se de suas razões, de seus caminhos e de seu lugar na educação.

Para o arte-educador é fundamental conhecer suas referências no campo da arte, entender-se como um sujeito inserido em uma cultura, entender que interage, consome e também produz bens culturais simbólicos. Saber como se constitui sua identidade cultural, suas raízes, sua evolução leva-o a avaliar a qualidade e o direcionamento que pode dar a continuidade e expansão de sua formação cultural. Como educadores e arte-educadores somos responsáveis por outros processos de formação. Na qualidade de mediadores de conhecimentos selecionamos conteúdos, organizamos projetos de pesquisa, roteiros de visitas a espaços culturais, influímos a partir de nosso repertório na constituição de outros repertórios, os de nossos alunos. Ao entender o seu processo cultural

o educador tem melhores condições de transpor essa experiência para as experiências dos outros sujeitos. Seu grupo de alunos também se constitui de um conjunto de sujeitos singulares com experiências diversas no campo da arte e da cultura de uma maneira geral.

Vivências e experiências com a arte

Para aprofundar as considerações em torno da questão central deste texto sobre a importância de nossas vivências e experiências com a arte, gostaria de ressaltar a interpretação que damos aqui ao termo “vivência” e principalmente a concepção que sugerimos para o termo “experiência”, questões capitais para o entendimento desta abordagem. Em princípio, vivenciar ou viver uma situação a partir de um contato com a arte é vivê-la em profundidade. Quando falamos das vivências no sentido retrospectivo estamos nos referindo ao conjunto das situações vividas, aos modos pelos quais elas foram vividas, aos valores que as impregnaram em seus contextos específicos. No momento presente, ter uma vivência com a arte é aproveitar as situações que nosso meio e nosso contexto nos oferecem. Proporcionar vivências a outros sujeitos, como a nossos alunos, é oferecer condições para que essa situação possa acontecer, para que eles possam vivenciar situações de contato com a arte em profundidade. É colocar-se ou colocá-los em situação propícia para uma interação efetiva com a diversidade de produções e de conhecimentos do campo artístico. Quanto mais vivências têm, mais possibilidades terão de acumular experiências de vida significativas com a arte. Desse modo, tanto as situações que visam à aproximação da arte do ambiente escolar quanto as situações que os levem ao encontro da arte em seus espaços de produção e de divulgação ampliam essas possibilidades.

Ter uma experiência é uma ação reflexiva do sujeito no mundo que se situa tanto no próprio ato da experimentação quanto no efeito de experimentar-se. Ou seja, tanto o sujeito quanto o objeto da ação se modificam no decurso da experiência. Tomando a concepção de experiência do filósofo John Dewey⁷, entendemos que ela é integrada e delimitada, dentro das vivências gerais da vida, porque “seu fim é uma consumação e não uma cessação. Tal experiência é um todo e traz consigo sua própria qualidade individualizadora e sua auto-suficiência. É uma experiência” (DEWEY, 1980, p. 89).

7. Neste texto estamos usando a tradução do capítulo III, “Tendo um experiência”, do livro *Arte como experiência* (Coleção Os Pensadores), John Dewey, São Paulo, Abril Cultural, 1980.

Nessa concepção, a experiência é geradora de conhecimento, pois, como explica Ana Mae Barbosa em seus estudos sobre a contribuição de John Dewey para o ensino de arte, a experiência completa

8. Ana Mae Barbosa, "A arte e a experiência segundo John Dewey", in: *Tópicos Utópicos*, Belo Horizonte, C/Arte, 1998.

e íntegra é aquela que foi impregnada por uma apreciação que perpassa o todo e se consoma numa conclusão significativa que corporifica o conhecimento⁸. A idéia de que a experiência significativa não se esgota em si mesma, ou seja, não cessa, é importante para a compreensão das diferentes acepções que podem ser dadas ao termo. O conhecimento gerado pela experiência vai se constituir e se integrar durante o seu decurso e vai se completar na consumação, agregando-se aos conhecimentos preexistentes. Em suma, há uma modificação do sujeito ao final de tal experiência. Estamos, portanto, falando daquela experiência particular que vai nos servir na vida como parâmetro para outras experiências.

Para John Dewey, essa experiência tem em si uma dimensão estética. Seja ela uma experiência prática ou intelectual. É a dimensão estética que vai tecer as relações da experiência com as outras dimensões, a ação, a percepção, a emoção e a imaginação. O estético será o elemento unificador da experiência enquanto experiência reflexiva, o elo que vai explorar as possibilidades, avaliar o âmbito e a pertinência dos conteúdos, levando em conta todos os aspectos envolvidos na experiência e seu ponto máximo será atingido na consumação da própria ação. Mas, como entender as diferenças da qualidade estética de uma experiência com a arte e de outra experiência prática ou intelectual? Ana Mae esclarece:

O que difere a experiência estética da arte da experiência estética de outra natureza é o material. O material das artes consiste em "qualidades"; o da experiência intelectual não possui qualidade própria intrínseca, mas são signos e símbolos que substituem outras coisas que podem em outra experiência ser experimentados qualitativamente.

A experiência artística, o fazer artístico, o trabalho com materiais da Arte, é fundamental, segundo Dewey, para desenvolver as capacidades de produção-apreciação que constitui a experiência significativa em qualquer área. (BARBOSA, 1998, p. 23)

O pressuposto defendido por John Dewey e por Ana Mae Barbosa da relevância da experiência artística para o desenvolvimento de capacidades e de processos de conhecimento que são pertinentes ao campo da arte e que podem ampliar qualitativamente as experiências dos sujeitos em outras áreas reafirma a importância da arte na educação. Esse pressuposto ajuda também a esclarecer um dos grandes preconceitos que envolvem a produção artística como sendo esta uma produção que prescinde da inteligência. Para John Dewey:

Qualquer visão que ignora o papel necessário da inteligência na produção de obras de arte está baseada na identificação do pensamento com o uso de um tipo especial de material, signos verbais e palavras. Pensar efetivamente em termos de relações de qualidades é uma exigência severa posta sobre o pensamento, tanto quanto o pensar em termos de símbolos verbais e matemáticos. Com efeito, desde que as palavras são facilmente manipuladas de modo mecânico, a produção de uma obra de arte genuína provavelmente exige mais inteligência do que a maior parte do chamado pensar entre aqueles que se gloriam de ser “intelectuais”.
(DEWEY, 1980, p. 97)

Outra questão importante esclarecida pelo filósofo no texto “Tendo uma experiência” é a ambigüidade que carregam em seus significados os termos “artístico” e “estético” empregados de maneira distinta, mas que na prática se interpenetram. O “artístico” se refere ao ato de produção e o “estético” ao de percepção e apreciação. Segundo Dewey, “Para ser verdadeiramente artística, uma obra tem também de ser estética – isto é, feita para ser gozada na percepção.” Aquele que produz uma obra de arte tem incorporada em si a própria dimensão da percepção e da recepção e essas dimensões vão influir no trabalho que está em vias de produzir. É uma relação orgânica em que os dois procedimentos se interpenetram no todo da experiência, haja vista que toda experiência significativa traz em si a dimensão estética, como já discutimos.

Entender a posição do sujeito que está na outra ponta do processo, o receptor da obra, o espectador e apreciador, é fundamental para os educadores. Num primeiro momento, imaginamos que o receptor simplesmente absorve as produções, não imaginamos as complexas atividades envolvidas no ato de recepção. Uma atividade que pode ser comparada à do produtor, pois se configura como uma experiência, uma série de atos de resposta que são tecidos e direcionados a uma culminância significativa. A recepção, portanto, não é passiva, se assim se apresenta é porque ela não está envolvendo as dimensões perceptivas, cognitivas e imaginativas do sujeito, se situa apenas no âmbito do reconhecimento.

O ato do reconhecimento é um momento anterior à percepção. Quando entramos em uma exposição de obras de arte, olhamos as obras expostas, lemos suas etiquetas, identificamos o artista, o título da obra, as dimensões e as técnicas empregadas. É o momento do reconhecimento do que nos é dado a perceber. Daí pode acontecer ou não o desenvolvimento de um processo de percepção mais denso, onde passamos a absorver e a interagir com as obras. Pode então se estabelecer uma atividade de reconstrução, de interpretação, onde estabeleceremos relações com as nossas experiências anteriores. A recepção implica a presença do sujeito por inteiro na ação, com todos

os seus sentidos envolvidos na atividade, de maneira consciente, portanto é um ato voluntário. É necessária uma disponibilidade, um acolhimento interior neste processo, pois ele demanda uma energia que tumultua o sujeito provocando algum tipo de comoção interior.

É aquele momento em que nos deixamos extasiar diante das obras, ou, ao contrário, nos sentimos perturbados interiormente por um estranhamento inquietador. Muitas vezes abandonamos a situação neste momento sem entender por que isto aconteceu. Por que me senti assim tão enlevado? Por que a situação me desagradou? É comum ouvir depoimentos de pessoas que se sentiram perturbadas diante de uma obra, principalmente de obras de arte contemporânea que não se enquadram nas identificações e reconhecimentos imediatos e historicamente situados. Então, é mais fácil externar o sentimento de desagrado com esse tipo de arte. Neste exato momento é necessária uma ação de mediação que propicie ao sujeito receptor a organização de sua experiência no sentido da culminância. Ação que pode ser melhor conduzida por um educador, com entendimento de que, para perceber, o sujeito precisa criar **sua própria experiência**, como explica Dewey:

E sua criação tem de incluir conexões comparáveis àquelas que o produtor original sentiu. Não são as mesmas, em qualquer sentido literal. (...) Sem um ato de recriação, o objeto não será percebido como obra de arte. O artista selecionou, simplificou, clarificou, abreviou e condensou de acordo com seu desejo. O espectador tem de percorrer tais operações de acordo com seu ponto de vista próprio e seu próprio interesse. Em ambos tem lugar um ato de abstração, isto é, de extração do que é significativo. (...) Há um trabalho realizado pelo que percebe, assim como pelo artista. (DEWEY, 1980, p. 103-104)

Fica claro que é imprescindível, nessas ocasiões, a ação de um mediador que introduza o sujeito nas questões abordadas pela obra, que indique possíveis chaves de entrada no universo tratado pelo artista, que tenha a sensibilidade de perceber as relações que o sujeito estabelece com esse universo e, a partir dessas relações, procure organizar o diálogo do receptor com a obra. Para isso o educador, mediador da situação que se deflagra, tem de buscar se informar sobre os procedimentos usados e as questões tratadas pelo artista, tem de se preparar para mediar a situação. O ideal é que a preparação possa acontecer antes de levar seus alunos a situações de apreciação; entretanto, diante das dificuldades, ela também pode ser desenvolvida e ampliada na seqüência da própria experiência. O que é fundamental é que o educador passe pela experiência e reflita sobre seus próprios processos, visto que a experiência tem como referência as próprias experiências anteriores dos sujeitos. Por tudo isso é tão importante o educador situar seu percurso e suas próprias referências com a arte como indicado no início do texto.

Então, caros educadores, espero ter conseguido sensibilizá-los para a importância do resgate de **suas história de vida com a arte**, histórias essas que estão bem perto de vocês, muito mais perto do que imaginamos, pois estão dentro de nós, no nosso entorno, na nossa comunidade, na nossa escola, na nossa cultura. É a partir delas e por causa delas que se justifica nosso empenho e nossa batalha cotidiana por uma educação de qualidade.

Sei que deixei algumas questões em aberto neste texto. Sei também que vocês provavelmente encontrarão outras razões e justificativas para esse resgate de histórias de vida, faz parte de todo processo de conhecimento. Espero, sinceramente, que a minha experiência, aqui relatada, possa servir de estímulo à experiência de vocês.

Bibliografia para consulta

BARBOSA, Ana Mae. *Arte educação no Brasil: das origens ao modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. *Recorte e colagem, influência de John Dewey no ensino de arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1982.

_____. *A imagem no ensino de arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. (org.) *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.

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

_____. *John Dewey e o ensino de arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. (org.) *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. & SALES, Heloisa M. (orgs.) *O ensino da arte e sua história*. São Paulo: MAC/USP, 1990.

BROWN, Maurice & KORZENIK, Diana. *Art making and education*. Urbana, Chicago: University of Illinois Press, 1993.

DEWEY, John. Coleção Os Pensadores. *John Dewey*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

EFLAND, Arthur D. *A history of art education: intellectual and social currents in teaching the visual arts*. New York: Teachers College, 1990.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. & REZENDE E FUSARI, Maria F. de. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1991. Coleção Magistério 2º grau, Série Formação Geral.

_____. *Metodologia do ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 1993. Coleção Magistério 2º grau, Série Formação do Professor.

KORZENIK, Diana. *Drawn to art: a nineteenth century american dream*. Hanover: University Press of New England, 1985.

MASON, Rachel. *Por uma arte-educação multicultural*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editorial, 1995.

_____. & FINGER, Matthias. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, Cadernos de Formação, n.1, março de 1988.

OSINSKY, Dulce. *Arte, história e ensino – uma trajetória*. São Paulo: Cortez, 2001.