

Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho”
Instituto de Artes
Programa de Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES

RODRIGO NERIS

DESCAMINHOS DA EXPERIÊNCIA:
UMA JORNADA DE INVESTIGAÇÃO COM ESTUDANTES NA CONSTRUÇÃO DE
SENTIDOS NA E PARA A EXPERIÊNCIA

São Paulo
2016

RODRIGO NERIS

DESCAMINHOS DA EXPERIÊNCIA:
UMA JORNADA DE INVESTIGAÇÃO COM ESTUDANTES NA CONSTRUÇÃO DE
SENTIDOS NA E PARA A EXPERIÊNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes, área de concentração: Ensino de Artes, linha de pesquisa: Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Rejane Galvão Coutinho.

São Paulo
2016

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

N446d Neris, Rodrigo, 1978-

Descaminhos da Experiência : uma jornada de investigação
com estudantes na construção de sentidos na e para a experiência
/ Rodrigo Neris. - São Paulo, 2016.

113 f. : il. color.

Orientadora: Profª. Drª. Rejane Galvão Coutinho

Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade
Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes.

1. Dewey, John -- 1859-1952. 2. Larrosa, Jorge. 3. Ranciere,
Jacques -- 1940. 4. Arte – Estudo e ensino. 5. I. Coutinho, Rejane
Galvão. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III.
Título.

CDD 707

DESCAMINHOS DA EXPERIÊNCIA:
UMA JORNADA DE INVESTIGAÇÃO COM ESTUDANTES NA CONSTRUÇÃO DE
SENTIDOS NA E PARA A EXPERIÊNCIA

Rodrigo Neris

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes no Programa de Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP, com Área de concentração em Ensino de Artes e linha de pesquisa em Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes, pela seguinte banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Rejane Galvão Coutinho - Orientadora
Instituto de Artes da UNESP

Prof.^a Dr.^a Luiza Helena da Silva Christov
Instituto de Artes da UNESP

Prof. Dr. Erick Orloski
Centro Universitário Estácio Radial de São Paulo

São Paulo – 16 de agosto de 2016.

*Aos mestres com os quais partilhei e ainda partilho
experiências (trans)formadoras*

*À minha mãe, Cleusa Neris, por sua paixão pelo saber e pela força de seus
exemplos diários de superação, abnegação e amor.*

*Aos professores, Eliane Bambini Gorgueira Bruno, Juliano Casimiro de
Camargo Sampaio, Luiza Helena da Silva Christov, Rita Luciana Berti
Bredariolli e Sumaya Mattar, por corporificarem exemplo de autenticidade
e coerência entre seus propósitos, seus saberes e suas ações, um salutar
alimento às minhas esperanças.*

*Aos professores mestres, amigos e colegas desse Programa de Mestrado
Profissional com os quais aprendi a cada interação, a cada ex-posição da
singularidade, da história, dos saberes e dos propósitos desses seres humanos
vivos, semeadores de belezas e de provocações, apaixonados pela vida e pelo
que fazem.*

*Aos estudantes, que a cada ano me instigam e me ensinam a ser um
professor melhor, em espacial, a cada membro do GPAE, que me
possibilitou ser mestre e aprendiz ao longo de nossa jornada de
investigação.*

Minha gratidão

À Professora Rejane Galvão Coutinho, minha orientadora e parceira nessa jornada de investigação e de construção de sentidos, por receber-me como seu orientando, por perceber em mim, para além das aparências, as potências que aguardavam estímulo para germinar, pela paciência e respeito aos meus ritmos, tempos e processos.

À Professora Maristela Sanches Rodrigues, pela partilha de sua experiência como pesquisadora, pela escuta sensível e pela amizade e companheirismo que floresceram ao longo de todo mestrado, em nossos encontros virtuais e presenciais.

À Professora Clarissa Suzuki, pela escuta atenta e interessada e pelas dicas e orientações sobre esse aventurar-se na pesquisa.

Ao Professor Erick Orloski, pela partilha de ideias, pelo respeito às minhas ideias e percurso de formação e de pesquisa e, por suas contribuições para o desenvolvimento desse trabalho.

Aos amigos e confidentes Beto, Deza, Tia Nega e Gu, também conhecidos como Alberto Rodrigues dos Santos, Andreza Nunes Real da Cruz, Eleni de Jesus de Souza e Gustavo Henrique de Faria Fernandes, pelo afeto e acolhimento a cada escuta sensível, a cada partilha das delícias e dores desse percurso ora colaborativo ora solitário.

Aos meus amigos, por compreenderem minhas longas e frequentes ausências e pelo apoio e estímulo nos breves encontros que tanto me alimentam a alma.

Aos servidores e funcionários do setor de Pós-Graduação, pelo respeito, pelo cuidado e pelo profissionalismo nas diversas orientações e atendimentos.

Aos responsáveis pela criação e implantação dos Mestrados Profissionais, pelo respeito a nós professores, demonstrado pelo valorização profissional e investimento em nossa formação pela pesquisa.

Aos idealizadores e organizadores do PROFARTES, professores e pesquisadores das 11 IES parceiras, funcionários da CAPES e do MEC, por possibilitarem experiências transformadoras a quase 200 professores de arte de diversas regiões do país, apenas nessa primeira turma.

À CAPES pela oportunidade de ter sido bolsista durante todo o programa.

Às equipes das escolas e estudantes do CEMEFEJA Pierre Bonhomme e da E.E. Prof.^a Heloiza Therezinha Murbach Lacava, pelo apoio e compreensão durante minhas ausências.

À equipe gestora da E.E. Prof.^a Heloiza Therezinha Murbach Lacava, por me permitir realizar a pesquisa com estudantes da escola.

Deixar que a palavra ‘experiência’ nos venha à boca (que tutele nossa voz, nossa escrita) não é usar um instrumento, e sim se colocar no caminho, ou melhor, no espaço que ela abre. Um espaço para o pensamento, para a linguagem, para a sensibilidade e para a ação (e sobretudo para a paixão). Por que as palavras, algumas palavras, antes que se desgastem ou se fossilizem para nós, antes de permanecerem capturadas, também elas, pelas normas do saber e pelas disciplinas do pensar, antes que nos convertam, ou as convertamos em parte de uma doutrina ou de uma metodologia, antes que nos subordinem, ou as subordinemos a esse dispositivo de controle do pensamento que chamamos “investigação”, ainda podem conter um gesto de rebeldia, um não, e ainda podem ser perguntas, aberturas, inícios, janelas abertas, modos de continuar vivos, de prosseguir, caminhos de vida, possibilidades do que não se sabe, talvez.

Jorge Larrosa Bondía

RESUMO

Este trabalho relata a pesquisa de um professor sobre a experiência estética em sua prática docente, a qual apresenta uma abordagem sobre experiência, educação e ensino de arte na perspectiva do par experiência/sentido proposto por Jorge Larrosa Bondía. No percurso de investigação, o professor criou um grupo de pesquisa com alguns de seus estudantes do Ensino Médio da Escola Estadual Professora Heloiza Therezinha Murbach Lacava, em Santa Bárbara d'Oeste/SP. Com apoio teórico de John Dewey, Jorge Larrosa Bondía e Jacques Rancière, o texto apresentado na dissertação articula três vozes: a dos pensadores e filósofos, a do professor de arte e pesquisador e a dos estudantes do grupo de pesquisa em seus processos de reflexão e investigação da temática, imbricando as principais ideias em desenvolvimento na narrativa aos textos *A função da Arte 1* de Eduardo Galeano e *Onda* de Susy Lee, evocados como metáforas por sua força poética, a lhes conferir corpo e lhes alimentar de sentidos. Em meio a experiência vivenciada pelo professor e pelos estudantes no grupo de pesquisa, desenvolve-se condições que possibilitam tecer algumas considerações que contribuem para a compreensão das ideias de ignorância do mestre e emancipação, apresentados por Rancière.

Palavras-chave: Experiência estética. Ensino de arte. Grupo de pesquisa com estudantes. Proposição. Mestre ignorante. John Dewey. Jorge Larrosa Bondía. Jacques Rancière.

ABSTRACT

This work reports a teacher's research about the aesthetic experience in his professional practice, which presents an approach about experience, education and art education using the pair experience/sense suggested by Jorge Larrosa Bondía. On the investigation route, the teacher has created a research group with some of his High School students from the public school Professora Heloiza Therezinha Murbach Lacava, in Santa Bárbara d'Oeste, São Paulo state. With the theoretical support from John Dewey, Jorge Larrosa Bondía and Jacques Rancière, the text presented on this thesis articulates three voices: the one from the thinkers and philosophers, another one from the art teacher/researcher and a last one from the students taking part in the research group during their reflection processes and this theme's investigation, interrelating the main ideas being developed in the texts A função da Arte 1 from Eduardo Galeano and A Onda from Susy Lee, mentioned as metaphors because of their poetic strength, vesting matter in them and feeding them with senses. Among the experience lived by the teacher and the students from the research group, conditions are developed to comment on some considerations which contribute to the understanding of the concepts of master's ignorance and emancipation presented by Rancière.

Keywords: Aesthetic experience. Art Education. Students research group. Proposition. Ignorant master. John Dewey. Jorge Larrosa Bondía. Jacques Rancière.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ilustração do texto A função da arte de Eduardo Galeano.	22
Figura 2 - Esquema para a palavra estética criado pelos estudantes.....	55
Figura 3 - Esquema para a palavra experiência criado pelos estudantes.....	55
Figura 4 - Esquema da relação entre a palavra experiência, encontro e vivência feito pelos estudantes.	56
Figura 5 - Fotografia da primeira etapa do jogo, distribuição aleatória das palavras nas figuras com formas e cores diferentes – composição da acepção de experiência....	60
Figura 6 - Fotografia da segunda etapa do jogo, negociação da disposição das palavras no espaço – composição da acepção de experiência.	60
Figura 7 - Mapa Conceitual da palavra Experiência produzido através do jogo e registrado pela estudante Diana.....	61
Figura 8 - Mapa Conceitual da palavra Estética produzido através do jogo de negociação de sentidos.	61
Figura 9 - Composição com fotos dos rostos-suporte em processo de pintura.	68
Figura 10 - Composição de fotos da proposição com pintura e música.	69
Figura 11 - Composição com fotos da proposição com escultura.....	70
Figura 12 - Composição com fotos dos trabalhos da proposição com criação a partir da observação.	71
Figura 13 - Fotografia do vaso em fase de produção.	72
Figura 14 - Mapa Conceitual criado a partir do jogo articulando as palavras Experiência e Estética.	74
Figura 15 - Detalhe do livro Onda – a chegada.	93
Figura 16 - Composição com fragmentos do livro Onda – um jogo de sedução.	94
Figura 17 - Composição com fragmentos do livro Onda – o ápice do fazer.....	94
Figura 18 - Composição com fragmentos do livro Onda – o ápice do fazer.....	95
Figura 19 - Foto dos estudantes em fase final de caracterização como zumbis.	103
Figura 20 - Registro fotográfico da tentativa de contenção dos zumbis durante a fuga.	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relato 1 do GPAE.....	43
Quadro 2 - Relato 3 do GPAE.....	45
Quadro 3 - Relato 7 do GPAE.....	46
Quadro 4 - Relato 6 do GPAE.....	59
Quadro 5 - Relato 6 do GPAE.....	60
Quadro 6 - Relato 2 do GPAE.....	84
Quadro 7 - Relato 4 do GPAE.....	85
Quadro 8 - Relato 5 do GPAE.....	85
Quadro 9 - Relato 8 do GPAE.....	87

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
Nota ao leitor.....	17
METÁFORA I - Gênese de Propósitos.....	18
Diego, o mar e minha imagem de experiência	18
Emudecer-se de beleza	18
A (re)conquista de minha própria voz.....	19
– Me ajuda a olhar!	21
O desejo da Ignorância	28
A investigação de potências e possibilidades de uma arte/educação pensada a partir da experiência.....	31
O diálogo entre as três vozes.....	31
O Grupo de Pesquisa.....	38
METÁFORA II - A tessitura de sentidos na e para Experiência.....	40
Os dois primeiros fios da urdidura	40
A investigação da experiência na relação com os estudantes.....	42
Terceiro fio da urdidura	43
Quarto fio da urdidura	51
Quinto fio da urdidura.....	76
Notas sobre o saber da ignorância.....	81
METÁFORA III - Territórios da experiência	90
O território do fazer - no encontro com o mar, a onda	91
O território da proposição.....	98
O território da pseudoexperiência – o embrutecimento	106
CONSIDERAÇÕES, REFLEXÕES E OUTRAS POSSIBILIDADES	110
REFERÊNCIAS.....	114

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos em que atuo como professor de arte, trabalhando com adolescentes e jovens dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, na Escola Estadual Professora Heloiza Therezinha Murbach Lacava, localizada na cidade de Santa Bárbara d'Oeste, interior do estado de São Paulo, muitas são as questões e situações que me mobilizam.

No encontro com cada turma e com cada estudante me deparo com diversas singularidades a perceber e serem afetadas pelo mundo de uma maneira particular e a demandar processos e percursos diferentes para a construção de sentidos e de conhecimentos. Do outro lado, há também uma outra singularidade com seus próprios processos e modos de percepção, de valoração e de construção e, pautada em algumas concepções de arte e de educação a propor ações e percursos para outros sujeitos como eu – o professor de arte. Entre ambos – estudantes e professor – há o amplo universo da arte a ser investigado, conhecido e descoberto, perpassado pela necessidade de outras aprendizagens que contribuem para a formação de cada estudante e para o próprio processo de conhecimento e investigação em curso. Essa relação é a essência desse desafio que perpassa toda a história da educação, bem como o cotidiano de professores e estudantes, não importando a época.

Como se não bastasse a existência desse desafio próximo em complexidade a muitas das aventuras dos heróis da mitologia grega; quando ainda cursava a graduação, de meu encontro com o texto *A função da arte 1* de Eduardo Galeano, nasce uma referência – com força simbólica –, cujas nuances de cor e delineamento dos contornos dão corpo a uma meta do meu trabalho como professor de arte. Passo a almejar a promoção de encontros em minhas aulas que possam provocar emudecimentos e despertar a vontade de aprender a olhar, tal qual na aventura vivida por Diego.

Esse ideal conduziu-me a várias buscas e experimentações ao longo de meu percurso como professor. Todavia, a inquietação resultante de meu reconhecimento de que poucas foram as vezes em que essa meta se concretizara e de que sua presença se tornara mais rara ainda nos últimos anos, me mobilizou a fazer muitas perguntas alimentadas pela observação de minhas aulas e pela conversa com os demais professores de minha escola. A princípio começo a intuir que alguma ausência vinha prejudicando os processos de significação pelos estudantes. Pensava essa ausência como a existência de uma lacuna no processo de desenvolvimento dos estudantes, como algo a ser desenvolvido pelo professor para completar a peça que faltava para que a complexa engrenagem do pensamento pudesse voltar a se movimentar com autonomia. No entanto, ao encontrar-me com as ideias de John Dewey (2010) sobre a experiência estética, reconheço e consigo nomear o que vinha

buscando, o desejo de compreender: Como se dá a experiência estética? Que condições a favorecem? Como possibilitá-la nas aulas de arte?

Após lançar-me à uma aventura de investigação, mobilizado pelo desejo de compreensão das potências e possibilidades da experiência nas aulas de arte, percebo, à medida que este aventurar-se se corporifica como uma experiência para mim, que ela é constituída por meio de encontros, de tombamentos, de parcerias e do diálogo entre três vozes. A primeira voz é formada pela imbricação entre as ideias de John Dewey, para experiência estética, e, de Jorge Larrosa, para a experiência, entremeadas pela análise do texto *A Função da Arte 1* de Eduardo Galeano, texto no qual reconheço uma ideia de experiência em germinação desde meu primeiro encontro com ele, uma ideia que aguardava alimento e espaço para se desenvolver.

A percepção de que minhas referências, minhas histórias de vida e de formação, meus anseios, meus sentidos construídos anteriormente e minha busca de novos sentidos estariam em forte inter-relação com a temática, leva-me ao acolhimento e a valoração de minha própria voz, como professor de arte – a segunda voz –, considerando as imagens, as concepções e os saberes que construí ao longo de meu percurso profissional permeados pelas reflexões e sentidos que elaboro em meio às investigações em curso, como forma de ampliação desse diálogo com os autores.

Uma terceira voz é evocada para compor esse diálogo entre autores e professor de arte, a voz dos estudantes, considerada por mim de fundamental importância, por se tratar de uma pesquisa que considera a sala de aula e seus contextos. Para fomentá-la, proponho a criação de um grupo de pesquisa composto por alguns dos estudantes do Ensino Médio da escola estadual onde atuo, como estratégia para o desenvolvimento de uma pesquisa-ação na escola, na qual os estudantes são considerados pesquisadores corresponsáveis pela constituição e definição do percurso de investigação do grupo, numa clara valoração de suas vozes e de suas inteligências. Durante três semestres, o grupo de pesquisa investiga, debate, vivencia e propõe fazeres que contribuem para a construção de sentidos na e para a experiência culminando na elaboração de uma performance realizada com uma turma do Ensino Fundamental como resposta ao desafio de pensar a aula de arte na perspectiva da experiência.

Ressalto ainda, que de minha presença como professor de arte, abriu-se espaço para o desenvolvimento de um sentido para a ideia de ignorância do mestre proposta por Jacques Rancière, que floresce, em forte diálogo com o de experiência em processo de construção de sentidos, em meio à articulação entre as ideias do autor e as minhas reflexões sobre o percurso de investigação e de fazeres partilhados com os estudantes no grupo de pesquisa.

Nessa dissertação, apresento os sentidos construídos para e na experiência, resultantes dessa investigação partilhada com os estudantes, por meio de uma narrativa pela

qual explicito os propósitos que alimentaram essa aventura de investigação, os elementos que constituem as paisagens e territórios descobertos e as elaborações decorrentes desse percurso imbricando-as com as três vozes evocadas para o diálogo. Essa narrativa é também permeada por metáforas – imagens que se constituem pontes entre referências, entre pensamentos e ideias, entre novos sentidos e entre sujeitos – originadas de uma identificação afetiva e não de uma comparação intelectual (DEWEY, 2010, p.171) que permeia o próprio processo de construção de sentidos nesse percurso, como forma de explicitar a “*unidade da experiência que só pode ser expressa como uma experiência*” (DEWEY, 2010, p.121).

Sua força simbólica compõe as epígrafes; corporifica uma segunda narrativa, imbricada com a primeira, que delineia e enuncia a transformação dos sujeitos e das ideias acerca da experiência e da ignorância, do mar à onda – numa transição entre as imagens do texto de Galeano e o de Susy Lee; e, constitui o sentido de cada parte do texto, denominadas *Metáforas*¹. Tal escolha deve-se ainda ao desejo de que a narrativa desse percurso possibilite uma experiência a narrar outras experiências.

Na *Metáfora I* articulo meu percurso formativo; algumas de minhas necessidades, percepções e reflexões resultantes de minha trajetória como professor de arte; as provocações e encontros propiciados pelas disciplinas cursadas no mestrado; a força das ideias de John Dewey, Jorge Larrosa e Jacques Rancière; e, os primeiros movimentos de reconhecimento, análise e desconstrução de minha imagem de experiência personificada pelo texto de Galeano para apresentar a gênese e a inter-relação dos três propósitos que me mobilizaram nessa aventura de investigação: a compreensão da experiência, de suas possibilidades e potências nas aulas de arte e do papel do estudante e do professor em seu desenvolvimento; o desejo de compreensão e desenvolvimento da ignorância do mestre; e, a criação de um grupo de pesquisa com a participação de estudantes do Ensino Médio das turmas com as quais atuo, como estratégia para a realização de uma pesquisa-ação na escola.

A tessitura de meus sentidos para a experiência e para a ignorância constitui o cerne da *Metáfora II*. Nesse tecer sentidos, as ideias para a elaboração das cinco dimensões da experiência – fios da urdidura – são compostas pela inter-relação de referências resultante do diálogo entre minha voz e as vozes dos pensadores e dos estudantes; assim como, o percurso do grupo de pesquisa – seu processo, suas construções e descobertas – alimenta com ideias, acepções e exemplos a trama de significação. Ao mesmo tempo, em meio a essas elaborações, os indícios para a compreensão do papel dos estudantes na experiência vão se corporificando, bem como começa a se delinear a compreensão do papel do professor,

¹ O uso da letra inicial maiúscula e do itálico é um recurso para identificar os momentos em que a palavra metáfora for usada em referência às partes dessa dissertação.

enunciado especialmente, pela narrativa de minhas considerações sobre o meu processo de busca e de constituição de uma ignorância possibilitado e desenvolvido junto ao grupo de pesquisa.

Os territórios da experiência, com os quais evidencio o papel do aprendiz e do mestre no processo de experiência, constituem-se a temática da *Metáfora III*. Nela, por meio da história de Susy Lee, proponho a continuidade da aventura de Diego até a sua consumação – o olhar o Mar – numa imbricação com os sentidos tecidos na *Metáfora* anterior, numa inter-relação com o percurso do grupo de pesquisa e num diálogo com a resposta elaborada pelos estudantes, a partir de suas elaborações e referências, ao desafio de pensar a experiência no contexto das aulas de arte para evidenciar algumas das potências e possibilidades da experiência para a educação.

Nas considerações finais, trago algumas reflexões sobre a cada vez mais diminuta possibilidade de experiência denunciada por Larrosa e sobre a pesquisa na educação, tendo novamente como referência o percurso do grupo e os sentidos construídos ao longo da narrativa.

Nota ao leitor

Depois de uma longa jornada permeada por vários encontros, reflexões e construções de sentido, posso admitir e confidenciar que a princípio desejei dominar (no pior sentido que essa palavra pode ter) a experiência, para controlá-la, para fabricá-la em minhas aulas. Ressalto, porém, que essa constatação é recente e decorre das elaborações que fiz no e sobre o próprio percurso.

Contrariado em meu desejo, no entanto, fui tombado nesse percurso! Tombado pela mesma enfermidade de *Lord Chandos*², o que me tornou afetado pelo mundo, pelas pessoas e pelas coisas, até mesmo as mais simples. E, quando menos esperava, a experiência, na acepção de Larrosa, se fez presente com todas as suas incertezas, suas angústias, sua imprecisão e indeterminação.

A cada aprofundamento desse mergulho na vida, as palavras apodreciam e já duvidava de muitas delas. Da mesma forma, escrever constituía-se um exercício de perder-se em pensamentos e em novas afetações.

Quando estava em meio as dúvidas e sem muitas palavras a que pudesse me agarrar, desprovido de verdades, tombado e entregue às minhas experiências, minha enfermidade, possibilitou-me tecer uma narrativa, na qual as tramas são constituídas pelas diferentes dimensões dessa trajetória de investigação pelos descaminhos da experiência, e, os fios, apenas pela potência daquilo que me aconteceu durante minha busca de sentidos e não sentidos às singularidades que me aconteciam e que aconteciam aos estudantes do Ensino Médio que partilharam comigo uma parte dessa jornada.

Dadas as imprevisibilidades dos territórios da experiência, ouso imaginar que a principal contribuição desse trabalho, poderá não ser acessada pelo que digo, nem tampouco pela investigação das pausas, das entrelinhas, das ambiguidades, das metáforas ou do não dito, mas pelo que poderá se passar com você leitor, enquanto conversamos sobre algumas dessas minhas singularidades a partir das próximas páginas.

Que nossas conversas sejam profícuas, é o meu mais sincero desejo!

² Larrosa (2015b), para fazer sua crítica a linguagem, defendendo o envolvimento e a presença do emissor em seu próprio enunciado, no texto intitulado *Ferido de realidade e em busca de realidade. Notas sobre as linguagens da experiência*, parte de seu livro *Tremores*, cita o texto intitulado *Carta de Lord Chandos*, de Hugo Von Hofmannsthal, no qual a personagem descreve os sintomas de sua enfermidade, que contamina sua possibilidade de comunicação, a seu amigo Francis Bacon. Essa referência está.

METÁFORA I - Gênese de Propósitos

Diego, o mar e minha imagem de experiência

Diego não conhecia o Mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar.
 Viajaram para o Sul.
 Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.
 Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos.
 E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.
 E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:
 – “Me ajuda a olhar!”
 (Eduardo Galeano)

Emudecer-se de beleza

Meu primeiro encontro com o texto de Galeano ocorreu na graduação. Profundamente afetado por sua imagem³, encontrei nas palavras que a compunham, uma potente obra de arte a deixar-me mudo de beleza; a identificação de meus processos de encontro com a arte (em muitos dos quais emudeci); e a materialização de meus anseios como arte/educador.

Se o contexto, a situação e o artífice desse encontro foram perdidos no transcorrer do tempo, a imagem de Galeano permanece vívida em meu imaginário de forma intermitente. Sua força poética alimenta meu encantamento a cada reencontro (muitos destes ocorreram apenas por meio da lembrança do texto). Em todos eles, minha mudeza perseverava. Bastava-me o prazer desse encontro, sem que nenhuma explicação fosse necessária.

Como referência aos processos de encontros com arte, explicitava-se como epígrafe em muitos de meus textos, projetos e planejamentos elaborados como professor de arte, personificando um ideal transcendente e utópico de encontro entre arte e público pautado na força de auto identificação.

De forma oculta, o texto de Galeano representava meus anseios como arte/educador, impulsionando-me intuitivamente a percorrer diferentes caminhos de formação, de experimentações e de pesquisas nas aulas de arte, num permanente processo de busca; além de constituir-se relevante referência para as autoavaliações de meu trabalho com os estudantes. Essa constatação, no entanto, é recente. Eu também estava mudo de beleza!

³ As ideias e palavras expressas e articuladas no texto de Eduardo Galeano são entendidas por mim como imagem tamanha sua visualidade a provocar minha percepção. Já não o penso como texto, há uma imagem que se consolidou assumindo o lugar das palavras. Sempre que usar a palavra imagem para o texto de Galeano é a essa percepção que me refiro.

A (re)conquista de minha própria voz

No constante exercício de reflexão e de busca pelo aprimoramento de minha atuação como arte/educador, muitas são as questões e as inquietações que me mobilizam, especialmente no que se refere à qualidade dos encontros e das propostas que propicio aos estudantes em minhas aulas.

Desde os primeiros anos de meu trabalho como professor de arte, o anseio de promover encontros entre meus alunos e a arte, tal qual o encontro de Diego com o Mar, bem como a constatação de que, em pouquíssimas circunstâncias, houve vestígios de sua concretização, me mobilizaram a procurar cursos para complementação de minha formação inicial, pois sentia me faltarem ferramentas, métodos para que de fato aqueles encontros acontecessem.

Alguns anos depois, acredito que as pressões das redes nas quais trabalhei por determinado perfil de professor, os contextos adversos e o processo de implantação do currículo da rede estadual paulista a partir de 2008 (o qual demonstrou-se danoso e inibidor das produções autorais dos professores⁴), levaram-me a um lugar árido e ausente de sentidos, no qual os conhecimentos conquistados acerca de técnicas e metodologias, pareciam não mais dar conta do esvaziamento de minhas aulas.

À época, no entanto, não percebia essa aridez, esse esvaziamento, nem tampouco o esquecimento de minhas motivações. Minhas inquietações, reflexões e buscas não cessaram, apesar de passarem a vir revestidas dessa outra roupagem, por mim também desconhecida. Assim, as discussões cada vez mais frequentes na pauta da educação pública sobre a não efetivação de uma aprendizagem, bem como o conjunto de observações realizadas coletivamente nas reuniões pedagógicas, pelo corpo docente da Escola Estadual Professora Heloiza Therezinha Murbach Lacava (escola onde atuo na cidade de Santa Bárbara d'Oeste/SP), especialmente no que se referia à dificuldade para a criação de sentidos pelos estudantes, me possibilitaram inferir que a ausência de algo essencial e estruturante no processo educativo estaria impossibilitando ou dificultando essa aprendizagem.

A busca sistematizada por respostas iniciou-se na Especialização em Ensino de Arte para o Ensino Fundamental e Ensino Médio realizada pela UNESP em parceria com a

⁴ No discurso o currículo paulista é apresentado como referência para o trabalho do professor, todavia no interior e cotidiano de minha escola e das de outros colegas, o que ocorre é uma pressão cada vez maior para que os professores cumpram na íntegra cada atividade do caderno do aluno. Nesse contexto, a criação do professor é estimulada para a produção de pequenas adaptações no que está proposto no caderno do aluno ou é permitida como proposta extra quando do cumprimento de todo caderno do aluno, como são muitas atividades, dificilmente se cumpre o caderno na íntegra. Após alguns anos trabalhando nesse contexto, ao inscrever-me no Prêmio Arte na Escola Cidadã do Instituto Arte na Escola (edição de 2014), constatei, durante a escrita do relato do projeto, que o que julgava ser criação minha, era quase que a íntegra do que estava na apostila. Eu já não estava naquilo que produzia.

Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – através do Programa REDEFOR. Os textos das disciplinas vieram ao encontro das reflexões que vinha realizando, alimentando-as e problematizando-as. Conheci e ampliei conhecimentos sobre algumas concepções de arte, de cultura e de educação a partir das ideias de Levy Vygotsky, Ana Mae Barbosa, Luigi Pareyson, Luiza Helena da Silva Christov, Imanol Aguirre Arriaga e Matthew Lipman.

No trabalho final deste curso articulei as contribuições dos autores anteriormente citados com a análise de uma situação de aprendizagem realizada por mim com estudantes de uma de minhas turmas de oitava série (em 2012). Nesse processo pude compreender que apesar de tentar estimular os estudantes a fazerem perguntas durante o processo de construção de seus conhecimentos, os mesmos não compreendiam a importância e o porquê de tal ação em sua participação nas aulas, nem eu tampouco, sabia o que fazer para promover e mediar esse processo. De alguma forma o ato de perguntar estava excluído da escola e das aulas, dificultando o desenvolvimento de um pensamento reflexivo.

O surgimento de novas perguntas aliadas ao meu gosto pela investigação, conduziram-me às ideias iniciais para meu projeto de mestrado. Buscava encontrar ou criar uma metodologia que me possibilitasse fomentar o ato de perguntar nas mediações em aula como forma de potencializar os encontros com a arte, ampliando e aprofundando as investigações e análises empreendidas na especialização.

Do encontro direto com o pensamento de John Dewey expresso em sua obra *Arte como Experiência*⁵ (2010), ainda durante o processo de preparação para a prova de ingresso no PROFARTES, adveio um nome ao que buscava, descobri que desejava investigar a experiência estética.

Nas primeiras disciplinas do mestrado, começo a adentrar o território das incertezas com um crescente desconforto. De alguma forma, percebia que as certezas⁶ que vinha construindo, ora não tinham lugar em muitas de nossas conversas; ora eram gentilmente acolhidas, transformadas em questionamentos com o acréscimo de algumas considerações, para então serem devolvidas a mim; ora eu mesmo as guardava por desconhecer-me naquele novo território.

⁵ Utilizarei o itálico como grifo para realçar expressões, palavras em língua estrangeira ou títulos de livros e produções artísticas.

⁶ Em certa ocasião, nos primeiros anos após a conclusão da graduação, conversava sobre mestrado com alguém que não mais me recordo, mas cuja opinião tinha para mim alguma importância, quando fui alertado de que a academia não é o lugar para dúvidas, mas para certezas. Essa conversa finalizou com a recomendação de que só procurasse o mestrado quando as possuísse, afinal faria o mestrado apenas para afirmar o que já sabia e não de fato para empreender uma trajetória de busca e de investigação. Não tenho como afirmar qual seria a intencionalidade da pessoa com a qual conversei, talvez quisesse destacar a importância de não se chegar cru à universidade – sem uma vivência de pesquisa e sem no mínimo algumas referências para lhe ajudar a pensar e a projetar os primeiros movimentos (leitura que faço agora depois de meu percurso no mestrado). O fato é que esse foi o sentido literal que atribuí a essa fala e assim cheguei no mestrado.

Além das incertezas crescentes, o desenvolvimento das disciplinas trouxe-me a companhia de alguns outros pensadores, em especial a de Jorge Larrosa Bondía e Jacques Rancière, com as consequentes estranhezas provocadas por suas ideias.

Começar a ser afetado por esse cenário de incertezas e estranhezas, estimulou-me a criar um outro desenho para minha investigação, almejava a compreensão das condições em que ocorrem experiências estéticas no contexto da sala de aula, considerando-se a multiplicidade de experiências, de individualidades e de contextos que as perpassam; e a tornar Dewey, Larrosa e Rancière, meus parceiros de jornada.

– Me ajuda a olhar!

O pedido

As primeiras descobertas sobre a imagem de Galeano, vieram através de alguns encontros casuais. Durante a participação em uma Oficina de Caderno de Artista⁷, coordenada pela arte/educadora, pesquisadora e amiga, a professora Clarissa Suzuki, reencontrei-me com o texto de Galeano, a primeira vez desde a graduação, pelas mãos de outra pessoa. Nessa nova situação, no entanto, a presença de uma nova informação provocara-me certo incomodo. Sobre o texto havia um título: *A função da arte*. Lembro-me de perguntar a Clarissa o porquê havia colocado aquele título que para mim empobrecia o texto. Para minha surpresa fui informado que não se tratava de uma deliberação dela, mas sim do próprio autor. Como não restavam mais dúvidas quanto a procedência do texto, decidi eu mesmo desconsiderar aquele elemento intruso em minha imagem. Mais tarde, entretanto, descobriria que essa pista desprezada era a chave para a compreensão do sentido por mim criado para o texto, sem que dele ainda tivesse consciência.

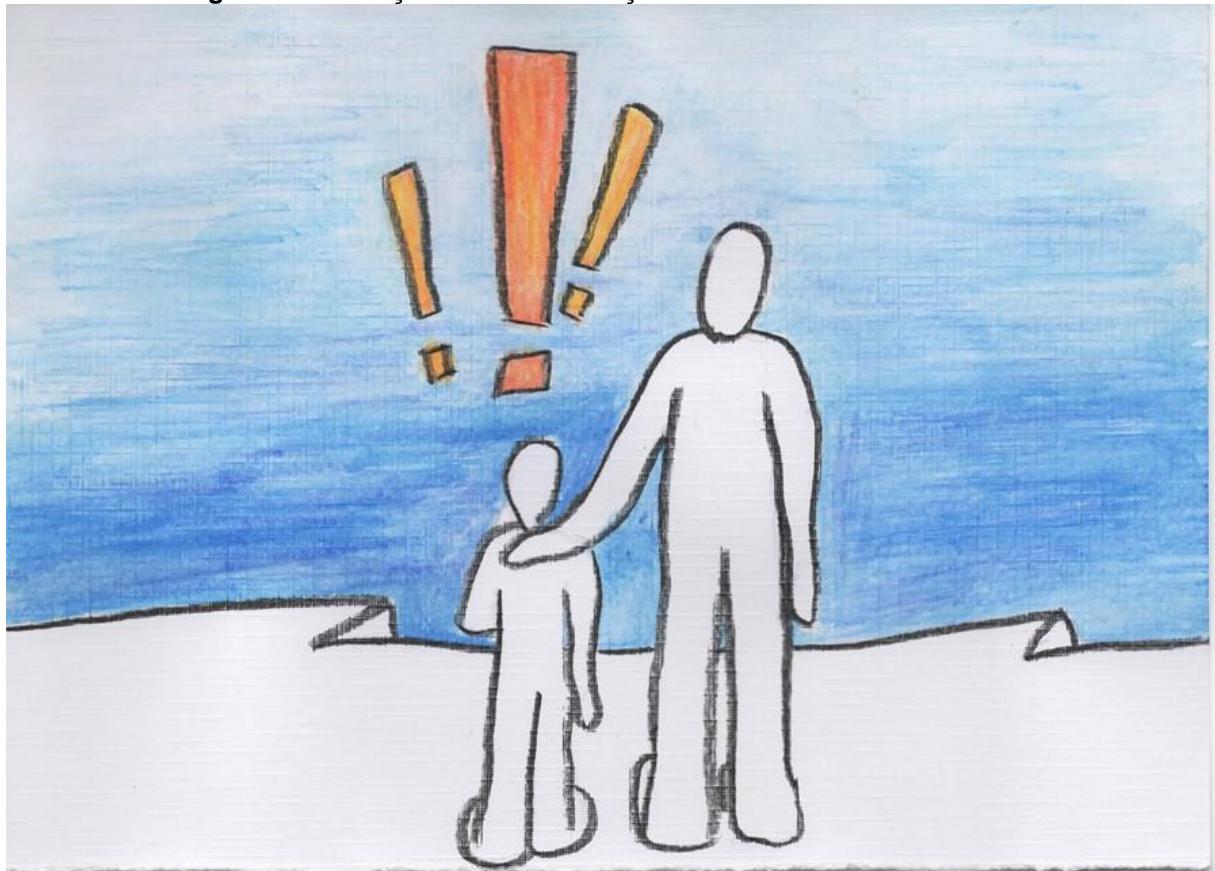
A segunda descoberta ocorreu quando de uma conversa⁸ com o professor, pesquisador e amigo, Juliano Casimiro, sobre algumas das primeiras ideias para a organização do Grupo de Pesquisa que iria compor com estudantes de minhas turmas de Ensino Médio (o qual apresentarei mais a frente, com maior riqueza de detalhes). Entre as primeiras escolhas, nutria o desejo de apresentar o texto de Galeano como referência e ponto de partida para a investigação da experiência pelos estudantes. Possuía quase que uma certeza que ele personificava a ideia de experiência. Após várias considerações e argumentos vejo-me diante da constatação de que a imagem de Galeano corporificava a minha imagem de experiência.

⁷ A oficina foi realizada no mês de julho de 2014 através de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Campinas e o Instituto Arte na Escola.

⁸ Ocorrida durante o 24º ConFAEB realizado em novembro de 2014, na cidade de Ponta Grossa/PR.

Fortemente provocado por essa constatação, alguns meses depois, no contexto da disciplina *A experiência artística e a prática do ensino de artes na escola (abordagens metodológicas)*, desenvolvida no primeiro semestre de 2015, sob a responsabilidade da professora Eliane Bambini Gorgueira Bruno, reconhecendo-a como importante referência na minha constituição como arte/educador, dou cor e forma à imagem que permeava meu imaginário, corporificando o desenho abaixo.

Figura 1 - Ilustração do texto A função da arte de Eduardo Galeano.



Fonte: Acervo Pessoal. Desenhos do autor.

Cabe ressaltar que no percurso dessa disciplina, num mergulho nas memórias de minhas experiências fundamentais como artista e professor, reencontro-me com meus encontros com arte propiciados dentro e fora da escola. Ao refletir sobre esses encontros, percebi que Diego e eu partilhávamos processos parecidos de emudecimento e tombamento, ele com o Mar, eu com a arte.

A quarta descoberta surgiu quando da apresentação do andamento de minha pesquisa para os integrantes do GPIHMAE⁹, o questionamento do arte/educador, pesquisador e parceiro de grupo, o professor Sidiney Peterson Lima, sobre qual(is) ponto(s) de vista – das

⁹ O GPIHMAE - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Imagem, História e Memória, Mediação, Arte e Educação, do qual faço parte, é coordenado pelas professoras Rejane Galvão Coutinho e Rita Luciana Berti Bredariolli, no Instituto de Artes da UNESP/SP.

personagens da narrativa: o menino, o pai e o mar – eu investigava a experiência, levou-me a perceber a existência dos demais personagens. Até então, somente percebia a Diego. O Mar era o fim, já Santiago, uma figura ainda inexplorada, começava a ser associada à minha função como professor de arte.

E, por fim, no exercício de pensar o desenho de minha dissertação, percebi que intuitivamente sempre nutri o desejo de que a imagem de Galeano aqui estivesse. Aos poucos ela foi se afirmando como ponto de partida, entretanto, somente no processo de escrita é que assumo a relevância dela para a discussão de minhas descobertas acerca da experiência estética. O Encontro de Diego com o Mar, sempre foi meu porto, minha partida.

Olhar esse encontro

Ao olhar – ação essa entendida como leitura e interpretação – pela primeira vez para a imagem (vide figura 1) por mim materializada, percebi que simbolicamente, alguns sentidos ali estão corporificados: Santiago exerce um papel ativo, ele conhece todo o processo de encontro; sua mão no ombro de Diego representa seu apoio e presença. Santiago não é o mediador, ele é o artífice. A mudeza de Diego na imagem, personificada pela exclamação, é inversamente proporcional ao tamanho das duas personagens, de tão grande e com seu laranja complementar à cor do mar ela assume o papel de protagonista. As dunas não existem, no lugar delas, o fragmento do que poderia ser um penhasco rochoso bem alto, que impede que Diego alcance o mar; dali ele só poderiavê-lo. E por fim, o mar estava lá, impassível, talvez indiferente a tudo ou quem sabe imbuído de uma tranquilidade ou até uma forte expectação que lhe permite aguardar a manifestação de Diego.

Dos sentidos percebidos nesse primeiro olhar, impressionam-me: a valorização da mudeza de Diego, o papel ativo de Santiago e a impossibilidade de Diego alcançar o mar.

Assim, estava desvelada minha imagem de experiência. Movido por essa imagem, comprehendi porque o menino, ao tornar-se professor, passou a buscar caminhos para ajudar a ver a tantos outros meninos, sem que, contudo, soubesse como fazê-lo. Inicialmente levando em sua bagagem apenas a experiência de menino, o professor começou a propor encontros com arte, com aquelas que ele conhecia e que, portanto, lhe provocavam mudezas, esperando que a potência de cada obra fizesse sua parte a cada encontro. No entanto, dada a ineficiência de seu método, ele empreendeu uma jornada de buscas a outros métodos, para que assim como o pai de Diego, ele também soubesse como promover experiências.

A nudez de minha imagem de experiência, entretanto, possibilitou-me ir além. A compreensão da gênese de meu propósito aliada às descobertas que fiz no processo de investigação da experiência, suscitaram-me questionamentos acerca das verdades a que fiz portadora minha imagem de experiência: essa imagem que criei a partir do texto de Galeano

(vide figura 1) pode de fato representar uma ideia de experiência estética? E, meu encontro com o texto de Galeano foi uma experiência estética?

Para refletir sobre essas questões, faz-se necessária a análise das mesmas à luz dos conceitos de experiência e de experiência estética, propostos por Larrosa e Dewey respectivamente. Trago agora, apenas algumas noções das ideias dos autores, uma vez que os mesmos estarão na gênese das próximas *Metáforas*.

Ao elaborar seu conceito de experiência estética no início do século XX, Dewey (2010), a defende como resultante da interação da criatura viva com algum aspecto do mundo em que ela vive, num fluxo contínuo e crescente, composto por fases sucessivas, no qual existam mudanças constantes em seu desenvolvimento, em direção a uma consumação coerente com todo o movimento empregado pelo indivíduo em sua inteireza.

Um bom exemplo desta elaboração é a metáfora da pedra por ele criada. Nela, propõe que imaginemos o rolamento de uma pedra morro abaixo, considerando que essa pedra tenha consciência de seu percurso

[...] a ideia de que a pedra anseia pelo resultado final; de que se interessa pelas coisas que encontra no caminho, pelas condições que aceleram e retardam seu avanço, com respeito à influência delas no final; de que age e se sente em relação a elas conforme a função de obstáculo ou auxílio que lhes atribui; e de que a chegada ao final ao repouso se relaciona com tudo o que veio antes, como a culminação de um movimento contínuo. Nesse caso, a pedra teria uma experiência, e uma experiência com qualidade estética (DEWEY, 2010, p.116).

Evidencia-se nessa imagem, a importância da consciência do sujeito no e sobre o processo que vivencia.

Na tessitura de Larrosa, das análises da própria significação da palavra experiência em diferentes línguas, ele extraí a primeira ideia, a de que ela ocorre quando algo nos passa, nos acontece, nos sucede. Das análises etimológicas das línguas germânicas e latinas surgem a ideia de que “*a experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova*” e também a ideia de que “*a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo*”, de lançar-se numa aventura com destino e percurso incerto e por isso mesmo estando sujeito aos desafios que serão encontrados (2002, p.25).

Dessa forma, a experiência, pautada no afetar-se por algo, necessita de uma outra qualidade de relação onde o tempo desacelera para propiciar atenção ao movimento interno, pausa para olhar(-se), pausa para sentir(-se), pausa para pensar(-se).

A experiência poderia ser comparada a uma aventura épica, onde não importa os objetivos, mas o quanto há de transformação na personagem que se aventura e é afetada pelos diversos desafios. Está centrada no que se faz com o que nos acontece, e não no que

de fato fazemos no mundo exterior. O campo de ação é a intimidade de cada sujeito em experiência, a movimentação é interna, há uma agitação e uma desorganização que possibilitam a transformação.

Desta primeira aproximação entre nossos autores, é possível depreender que na experiência existe uma transformação do sujeito provocada por sua afetação por algum elemento do mundo externo, por sua sujeição às condições que o meio lhe propicia e por sua reflexão acerca daquilo que vai lhe acontecendo (LARROSA, 2002, p.27). Vale ressaltar que para ambos, ela se dá no sujeito em relação, num processo interno e autoral, nunca imposto ou promovido por outrem.

Essa primeira noção de experiência propiciada pelo encontro com as ideias de Dewey e Larrosa vem de encontro a imagem que construí a partir do texto de Galeano, especialmente considerando-se os três sentidos que se destacaram em minha análise. Enquanto os autores defendem a centralidade do processo de experiência no sujeito, o qual lança-se numa aventura pelo desconhecido sendo afetado e passado pelos acontecimentos, à medida que de forma autoral vai elaborando sentidos ao que lhe acontece; a mudeza de meu Diego, sinaliza sua impossibilidade de criação, gerando o deslocamento da centralidade do processo para o meu Santiago, para o qual imaginara o papel de artífice de todo o processo.

A desmistificação da imagem

Ante a constatação de que minha imagem do texto de Galeano e as primeiras noções de experiência, elaboradas a partir das ideias de Dewey e Larrosa, estavam em oposição, decidi empreender pela primeira vez, uma leitura analítica e reflexiva da narrativa do encontro de Diego com o Mar, para confrontá-la com a minha imagem.

Nessa outra leitura, chego a compreensão de que por meio de uma linguagem simples e concisa, a pequena narrativa de Galeano é composta por pequenas frases-estruturas e por vazios, que dão corpo a uma aventura épica, em essência, da qual nos dá a saber poucas, mas relevantes, informações.

Sabemos que Diego não conhecia o Mar. Que o Mar não conhecia Diego. Que Diego é aquele que irá descobrir. Que o Mar é o que será descoberto. E que outros dois personagens participam dessa aventura: o pai de Diego, Santiago Kovadloff e as dunas altas (num papel coadjuvante). O pai foi o mediador desse encontro. As dunas altas constituíam-se a distância e as barreiras a serem transpostas por Diego e o pai para que se desse o encontro. E que ele, o encontro, se deu em outro território, o Sul.

No que se refere à motivação desse encontro. Sabemos que o pai levou Diego para que descobrisse o Mar. Sabemos que o Mar esperava Diego, sem, entretanto, conhecer o

porquê. Não sabemos se Diego sabia que descobriria o Mar, nem tampouco se esse encontro era por ele desejado, mas sabemos que ele aceitou a viagem. Também desconhecemos as motivações de Santiago ao levar Diego, sabemos apenas que ele sabia que Diego não conhecia o Mar.

O encontro deu-se após muito caminhar, quando alcançaram as alturas de areia que compunham as dunas, depois de uma viagem para o Sul. Tanto o menino quanto o pai caminharam, e nesse momento foram parceiros de jornada. Não havia diferença entre os dois, ambos deviam transpor a longa distância, exceto que Santiago, ao que tudo indica, já conhecia o Mar.

O Mar apresentou-se aos olhos de Diego e de Santiago. Sua imensidão e fulgor emudeceram Diego. Diante de seu silêncio tudo emudeceu. Não sabemos o que se passou com Santiago, nem tampouco com o Mar ou com as dunas. É possível que tanto Santiago, quanto o Mar e as dunas estivessem cada qual com seus pensamentos. No entanto, imagino que uma grande expectação tenha tomado conta dos três aguardando alguma reação de Diego. Naquele momento o menino era o epicentro de tudo.

Um tempo indefinido transcorreu até que Diego conseguisse falar. Sinto que essa espera foi longa. O tremer e o gaguejar do menino me dão esse sentido, reforçado por uma pista deixada por Galeano, a expressão *e quando finalmente* por ele usada. Segundo o dicionário Houaiss de Língua Portuguesa, uma das significações do advérbio *finalmente* relaciona-se a algo que ocorre “*ao cabo de grande esforço ou do que parece longo tempo*”, ideia intensificada pelo outro advérbio *quando*, que antecede o primeiro, a reforçar a ideia de tempo, complementada pela conjunção *e*, que conecta as frases que poderiam ter se desprendido no transcorrer de tanto tempo.

E após tanta expectação, ao conseguir falar, Diego faz um pedido ao pai. Nesse momento o narrador sai da cena. Diego então, pela primeira vez, assume seu papel como protagonista na história, Galeano lhe dá voz na primeira pessoa do singular. É quando Diego diz: – “*Me ajuda a olhar!*”.

Do encontro de Diego com o Mar à verbalização de seu pedido, a mudeza da personagem ganha relevância. Ela resulta da abertura do menino à afetação do Mar, corporificando o momento em que ele se torna incapaz de qualquer ação exterior, sendo-lhe possível apenas um perceber-se, um sentir-se. A ação, no entanto não desaparece, ao contrário, ela migra para seu interior, agitado por aquilo que lhe passa. Desse movimento interno, dessa busca por uma outra organização, por um reequilíbrio é que nasce a busca pela criação de sentidos, verbalizada pelo pedido. Essa acepção da imagem de mudeza torna-a equivalente à imagem de tombamento criada por Larrosa para designar a condição necessária a seu sujeito da experiência, um sujeito padecente, receptivo e submetido (2002, p.25). É assim que, na mudeza de Diego, reside a potência para o processo de experiência.

Se na análise de minha imagem de Galeano em diálogo com as ideias de Dewey e Larrosa, não mais encontrei uma personificação da experiência, porque agora a encontro na análise de seu texto? Uma discreta, mas substancial diferença quanto à percepção¹⁰ da mudeza, provocou esse descompasso. Em minha imagem ela é permanente, no texto, porém, ela é temporária. Assim, a crença em sua permanência, sinalizou uma ausência ou descontinuidade de movimento, a exigir a mediação de um terceiro.

Outra diferença sutil, mas relevante, a ser apontada, diz respeito ao que estava colocado entre Diego e o Mar. Em minha imagem, o penhasco rochoso impossibilitava o menino de alcançar o Mar. Já no texto de Galeano, as dunas altas de areia, não. Essa possibilidade, será parte do tema em investigação nas próximas *Metáforas*.

Construir uma outra relação entre o texto de Galeano e o pensamento dos autores, possibilita-me retomar a segunda questão anteriormente proposta: vivera eu, uma experiência estética no encontro com o texto de Galeano?

Ao considerar a intensidade com a qual ele me afetou, deixando-me tombado e entregue à sua imagem, sinto-me confortável para afirmar que de fato vivo uma experiência estética que se desenvolveu no tempo, desde o primeiro encontro até esse presente processo de análise. A ênfase no tempo expandido de duração dessa experiência pauta-se no entendimento de que já no primeiro encontro uma transformação se operou em mim a partir da criação de alguns sentidos – o surgimento de um propósito a alimentar minha constituição como arte/educador e a fomentar um longo processo de buscas, ainda em curso, os quais estimulam outras reflexões e elaborações de sentidos.

Se, no entanto, considero a metáfora da pedra, proposta por Dewey, onde se destaca a ideia de culminação de um movimento contínuo, sou levado a pensar que minha experiência estética encontra sua consumação, no presente momento, o da escrita desse texto, após todos esses anos. Tal qual o menino, eu como sujeito da experiência, também fiquei mudo de beleza, reconquistei minha voz e vou aprendendo a olhar.

Após essa outra leitura, percebo que cada vazio deixado pelo autor é uma abertura para construções de sentidos por cada leitor. Minha imagem nasceu desses vazios, como poetizara Manoel de Barros ao escrever que “*imagens são palavras que faltaram*” (BARROS apud CEZAR, 2008). É, também desses vazios, que colho outras pistas e indícios, naquilo que Galeano não disse, mais especificamente, no maior de todos os vazios, corporificado assim que a voz do menino se faz ouvir, no momento em que a narrativa termina e a aventura de Diego começa.

¹⁰ Percepção é entendida nessa dissertação como ação além do reconhecimento, uma vez que segundo Dewey, ela compreende um ato de reconstrução alimentado pelo conhecimento anterior, no qual a consciência está ativa (DEWEY, 2010, p.135).

Interessado na compreensão da experiência pela perspectiva de duas das personagens dessa história, esse grande vazio me afeta, tornando praticamente inevitável que me pergunte: como é que o menino aprende a olhar? Qual o papel de seu pai nesse processo?

Essas questões constituem a essência das próximas *Metáforas*, nas quais apresentarei minhas descobertas sobre estas duas personagens na perspectiva da experiência: o menino/sujeito da experiência e o pai/mediador de processos de experiências.

O desejo da Ignorância

Anteriormente, explicitei que os encontros propiciados pelas disciplinas do mestrado trouxeram alterações ao modo como estava pensando a própria temática e a forma como poderia investigá-la, assim como, afetaram minhas certezas, colocando-me diante de um território de incertezas e estranhezas crescentes. Ocorre que à medida que adentrava nesse outro território, começava a ser afetado internamente. De alguma forma, comecei a sentir que estava sendo colocado diante de mim mesmo, em minha intelecto.

Aos poucos, cada nova ideia, cada embate, cada descoberta, cada experimentação a que me propunha, traziam definição àquela imagem refletida. Mesmo desfocada, a imagem que via não me agradava – um professor com muitas certezas, com muitos critérios, com muitas explicações; um professor que sabia o que deveria ser aprendido, que sabia etapas dos processos de criação para propor aos estudantes de suas turmas, que tinha resultados esperados para suas propostas, que tinha padrões; um professor técnico e distante. A imagem que via diante de mim era completamente oposta ao professor dos primeiros anos de docência e ao propósito que buscava corporificar e potencializar. Perceber-me um estranho, fez com que compreendesse que havia me perdido. Havia me tornado um mestre explicador!

Mas o que seria um *mestre explicador*? A expressão *mestre explicador* é apresentada por Jacques Rancière, em seu livro *O mestre ignorante – cinco lições sobre emancipação intelectual* (2015), para representar e criticar o próprio cerne sobre o qual se edificou a grande área de conhecimento da educação: a desigualdade das inteligências e a ignorância dos aprendizes, a demandar uma permanente ação do mestre, detentor de um saber superior e sempre maior em nível que o do aprendiz; enquanto que, para o aprendiz, caberia sempre a tarefa de buscar saber mais do que não conhecia antes.

Há, nessa concepção, uma hierarquia de saberes que nunca muda, pautada na aceitação de que a treva da ignorância deva ser suplantada pela luz do conhecimento. Nela, o aprendiz nunca possui conhecimentos e condições suficientes, está sempre aquém, sendo seus saberes desenvolvidos na vida, considerados inferiores aos das ciências; o mestre é aquele que possuiu mais e estará sempre um passo à frente do estudante, não importando o

quanto este avance; e, o processo educativo ocorre pela transmissão de saberes do mestre para o aprendiz, daquele que sabe o que o outro deve saber e que ainda não sabe, para aquele que desconhece o que sabe e inclusive o que precisa saber.

Sua denúncia, no entanto, vai além da educação. Segundo o autor, essa ideia permeia grande parte das concepções que pautam as relações sociais. Na obra *O espectador emancipado* (2012), por exemplo, ele retoma a expressão *mestre explicador* no desenvolvimento da crítica à presença dessa postura nas interações entre arte e público. Sobre a desigualdade que fundamenta essas relações, Rancière aponta que

A exata distância é a distância que nenhuma régua mede, a distância que se comprova tão somente pelo jogo das posições ocupadas, que se exerce pela prática interminável do “passo à frente” que separa o mestre daquele que ele deve ensinar a alcançá-lo. Ela é a metáfora do abismo radical que separa a maneira do mestre da do ignorante, porque separa duas inteligências: a que sabe em que consiste a ignorância e a que não o sabe. Essa distância radical é o que o ensino progressivo e ordenado ensina ao aluno em primeiro lugar. Ensina-lhe primeiramente sua própria incapacidade. Assim, em seu ato ele comprova incessantemente seu próprio pressuposto, a desigualdade das inteligências (RANCIÈRE, 2012, p.14).

Por isso, o mestre, ou professor, que se orienta por essa concepção é por ele denominado explicador, aquele que crê que: sem sua explicação o estudante não pode alcançar qualquer resultado; a resposta certa a uma questão é aquela que está no livro ou que ele trouxe para a aula; e a resposta do estudante tem que caber na sua métrica, em suas certezas.

O processo de olhar-me a partir das ideias de Rancière deu-se pelo confronto entre suas concepções e aquelas construídas por mim de forma irrefletida e não consciente. A princípio fui lidando com o meu estranhamento à sua afirmação de que é possível ensinar o que não se sabe; depois fui para a negação buscando contra-argumentos, entretanto, quanto mais o fazia, mais sentidos percebia naquelas palavras.

Dessa forma, refletindo sobre minha constituição como mestre explicador, percebi que no breve relato de minha trajetória formativa como professor, partilhado anteriormente, dei indícios de que algo me aconteceu nesse percurso, na acepção proposta por Larrosa (2002), para que surgissem outros sentidos para minha atuação como professor, para que aos poucos assumisse uma nova roupagem e passasse a ocupar um território árido e vazio de sentidos.

Ao lembrar dos meus primeiros anos como professor, percebo que minhas incertezas eram proporcionais às minhas aberturas. Assim como, eu também valorava os sentidos e a minha percepção, em detrimento, de muitas das explicações e discursos técnicos que me faltavam.

Não posso generalizar as possibilidades de experiências que as escolas brasileiras, paulistas ou barbarenses, propiciam a seus professores, mas posso falar do contexto no qual estive inserido, do que nele era valorado e dos sentidos que eu elaborei a partir deles.

Recordo-me das primeiras impressões que tive, ao chegar na escola da rede estadual na qual estou até hoje, quanto a presença e papel que a arte ali desempenhava. As aulas de arte eram território do desenho livre e um bom professor de arte era aquele que fazia decorações para as datas comemorativas e eventos da escola. Quanto a mim, nos primeiros contatos com professores e gestores, fui tratado com alguém incapaz de mediar processos educativos com estudantes, toda a sorte de sugestões e orientações sobre como fazer para controlar os alunos eram oferecidas com alguma frequência; o que pode indicar que para eles, o espaço da arte também seria o espaço da indisciplina e da ausência de *seriedade*.

Já nos primeiros meses foram percebendo que, nas minhas aulas, a arte era área de conhecimento, que não era decorador de festas e que sem a necessidade de controles disciplinares era capaz de criar ambientes de aprendizagem, nos quais os conflitos eram sempre mediados. Ainda que meu trabalho fosse notado, em muitas das discussões e debates nas reuniões pedagógicas, percebia que minhas ideias de educação, e de relação com arte, não encontravam ressonância no grupo.

Em paralelo a esse processo, vivenciei outra experiência formativa quando trabalhei numa escola da rede SESI/SP em Santa Bárbara d'Oeste/SP. Lá, encontrei ressonância para minhas ideias de educação e acolhimento para minhas propostas e concepção de arte/educação. Mesmo assim sentia que, naquele lugar, havia uma grande valoração dos discursos técnicos-pedagógicos. Além disso, havia uma metodologia específica a ser conhecida, um rigoroso processo de acompanhamento e orientação do professor pela coordenação pedagógica e a necessidade de que nossos planos de ensino (com a descrição das aulas) apresentassem coerência entre os objetivos, o percurso de investigação e o processo de avaliação. Nesse cenário, tanto a qualidade da explicação dos professores quanto a participação dos estudantes nas aulas eram valorizadas. Foi um período de grande aprendizado técnico-pedagógico, principalmente.

Penso que a busca por outras ferramentas e metodologias aliadas a um recente desejo de autoconstituição como um professor de arte que pudesse conquistar o respeito para a arte e para si mesmo, nesses dois contextos, contribuíram para que direcionasse meu processo de formação para esse fim.

Sem a pretensão de querer aprofundar questões tão complexas que permeiam a dimensão dos sentidos que vão sendo construídos em resposta ao que acontece aos professores, assim como o processo de constituição de mestres explicadores, o que com certeza merece ser objeto de outras investigações, pretendi reunir aqui alguns fatos trazidos da memória com carga simbólica, que de alguma forma se conectaram com a questão objeto

desse breve exercício reflexivo e me deram indícios dos valores que alimentaram essa construção.

Sem que me percebesse, a cada nova certeza construída, a cada novo espaço conquistado nesse outro território, diminuíam minhas possibilidades de abertura. Caía, conquista a conquista, no território da não experiência, tornando-me um técnico a mais nesse ambiente estéril, dos discursos palavrosos onde as palavras já não diziam nada (LARROSA, 2015b); tornando-me um bom exemplo do que Larrosa (2002) denomina sujeito da informação – aquele incapaz de experiências – e por isso, incapaz de possibilitá-las em minhas aulas.

Naquela imagem refletida, vi-me na incoerência de quem diz uma coisa e faz outra provocada pela ausência de reflexão mais aprofundada a possibilitar ressonâncias de minhas concepções de arte e educação em minhas ações.

Deparar-me com esse grande paradoxo auxiliou-me a reconhecer que precisava buscar uma outra constituição para minha docência, coerente com as concepções que vinha reafirmando e construindo. Rancière (2012 e 2015) indica-me uma perspectiva, quando apresenta como oposta à imagem do mestre explicador, à do mestre ignorante, aquele que reconhece na igualdade das inteligências o caminho para promover a emancipação intelectual dos aprendizes, destituindo-se do papel de portador das explicações, para experimentar o de mediador de processos de busca do que ainda não se sabe, por meio dos mesmos processos já utilizados para aprendizados anteriores, uma inteligência em ação e em igualdade com todas as outras, apesar das diferenças de conhecimentos construídos existentes entre elas.

Sem saber ao certo o que e como fazer e mesmo não sendo esse o objetivo inicial de minha pesquisa, decidi adentrar e experimentar esse outro território de incertezas da ignorância – na perspectiva de Rancière. Se inicialmente essas ideias contribuíram para criação do grupo de pesquisa com estudantes do Ensino Médio, integrantes de minhas turmas; no desenvolvimento do grupo se constituíram referências para minha experimentação; e, ao final, percebi a força de sua coerência na investigação e na compreensão de qual o papel que o pai de Diego ou o professor tem nos processos de experiência no contexto das aulas de arte.

A investigação de potências e possibilidades de uma arte/educação pensada a partir da experiência

O diálogo entre as três vozes

Nesta primeira *metáfora*, em especial, na narrativa intitulada *Diego, o Mar e minha imagem de experiência*, evidenciei a conexão entre meus percursos formativos, minhas

buscas como professor, algumas de minhas descobertas, dos encontros e dos sentidos inicialmente elaborados, explicitando a gênese dos propósitos que corporificaram meu objeto de pesquisa, a investigação de que potências a compreensão da experiência estética pode trazer para a ação criadora do professor de arte; e, destacando algumas das contribuições e provocações que Dewey, Larrosa e Rancière trouxeram para a constituição de meu objeto de pesquisa, o que os colocou como as principais referências dessa investigação.

Até aqui, temos um escopo de pesquisa padrão: a definição de um tema e a escolha de autores que auxiliam na discussão dele. Ocorre que, ao perceber a forte presença de minhas concepções, imagens e propósitos nos processos de reflexão durante todo o percurso investigativo, fui assumindo (cada vez mais) que, mais do que um narrador que se faz conhecer, ao utilizar-se da primeira pessoa do singular, e que expõe suas opiniões sobre a temática que aborda em seu texto, precisaria considerar a voz do professor de arte – minha própria voz – que, afetado por essas ideias, vê-se desafiado a criar sentidos a esses outros acontecimentos que lhe passaram, como mais uma referência a dialogar com os autores escolhidos no processo de construção dos saberes advindos dessa investigação, tornando-me um narrador exposto e implicado no desenvolvimento de seu objeto de pesquisa.

Ao considerar a existência dessas duas vozes – pensadores e professor de arte –, penso ser importante trazer algumas informações sobre os primeiros, contextualizando-os, uma vez que já me apresentei nas duas partes anteriores.

Se meu interesse pelo pensamento de Dewey (2010), nasce na leitura de *Arte como Experiência*, ele se amplia à medida que aprofundo a investigação sobre algumas de suas concepções e ideias.

John Dewey (1859-1952) foi um filósofo estadunidense cocriador do pragmatismo como doutrina filosófica, cuja essência do pensamento esteve centrada na compreensão de que o ser encontra-se em permanente interação com o mundo a sua volta, de que o pensar e o agir constituem a mesma dimensão humana, e de que cada ser possui a capacidade de aprender e de transformar-se.

Homem de seu tempo, teve uma forte atuação na sociedade, especialmente engajado em questões relacionadas à democracia e à educação. Para ele inclusive, não havia dissociação entre ambas, educação era a condição para o desenvolvimento da democracia, assim como sua democracia da igualdade era condição para o desenvolvimento da educação.

Segundo o professor Marcos Vinicius da Cunha¹¹, as ideias de Dewey sobre educação, democracia, comunicação e pensamento foram expressas e organizadas numa vasta produção que se manteve aberta, uma vez que ele não se dedicou, apesar de seus inúmeros

¹¹ Ideias expressas pelo Prof. Dr. Marcus Vinicius da Cunha em aula durante o curso “O pensamento de John Dewey: filosofia e educação”, realizado no Centro de Pesquisa e Formação do SESC/SP, entre os dias 26 e 30 de janeiro de 2015.

textos e de sua experiência como diretor de uma escola e como formador de professores, a criar nenhum manual, método ou metodologia.

Essa abertura constituiu-se, e continua se constituindo, convite e provocação para as experimentações dos mais diversos interlocutores. Se à sua época, suas ideias fundamentaram diversas propostas educacionais, em vários países, a partir do início do século XX e no Brasil, a partir da década de 1920, inspirando “os pressupostos teóricos para a valorização da arte na ‘escola nova’ [...] defendidos por seu ex-aluno Anísio Teixeira” (BARBOSA e COUTINHO, 2011, p.15), e a criação de diferentes concepções de arte na educação, a partir da interpretação dada por Nereo Sampaio, Artus Perrelet e José Scaramelli, nas reformas de Rio de Janeiro, Minas Gerais e Pernambuco (BARBOSA, 2011), daí resultando na diversidade de propostas criadas, por vezes até antagônicas, como consideram Ana Mae Barbosa e Rejane Coutinho (2011), quando analisam esse fenômeno no contexto da Escola Nova.

As interpretações diversificadas das idéias de John Dewey conduziram a caminhos distintos o ensino da arte no Brasil: à observação naturalista; à arte como expressão de aula; como intenção da apreciação dos elementos do desenho (deturpada na prática do desenho pedagógico) (BARBOSA, COUTINHO, 2011, p.15).

Atualmente, após sua retomada por Richard Rorty, filósofo pragmatista estadunidense, numa perspectiva fenomenológica próxima ao neo heggelinismo¹² e pelas pesquisas de Ana Mae Barbosa¹³, ambos a partir da década de 1980, depois de, aproximadamente, trinta anos do ostracismo em que foram colocadas, suas ideias, após a morte de Dewey, voltam a alimentar reflexões, pesquisas e propostas em educação e a elaboração das principais concepções de arte/educação do final do século XX e início do XXI.

Vale ressaltar que, no que se refere a educação, o conceito de experiência e de pensamento reflexivo foram aqueles para os quais mais dedicou atenção ao longo de toda sua obra, o que os tornou cerne de seu pensamento¹⁴. Para ele, na experiência, há uma integração entre corpo e mente, entre trabalho empírico e intelectual, entre ação e pensamento, em continuidade, que resulta na construção de conhecimento, ou seja, há uma (re)criação de informações, conceitos, saberes e/ou fazeres, pelo sujeito em interação com o meio, num movimento em direção à ação e à reflexão sobre a ação.

Desse processo de investigação desenvolvido pelo autor, é que se desdobra o conceito de experiência estética, apresentado em sua obra “Arte como Experiência”

¹² É o que defende o Prof. Dr. Jaime Cordeiro, em sua palestra proferida no Seminário comemorativo do centenário do livro *Democracia e Educação: a Filosofia da Educação de John Dewey em debate*, realizado na FE/USP entre os dias 18 e 19 de abril de 2016.

¹³ Cujos resultados foram apresentados em seu livro *John Dewey e o ensino de arte no Brasil*.

¹⁴ Id. nota 13.

(publicada pela primeira vez em 1934 e traduzida e publicada em língua portuguesa em 2010), na qual aprofunda a compreensão da experiência no contexto da arte enfatizando suas qualidades estéticas. Interessa-nos especialmente nessa obra, os capítulos “Ter uma experiência” e “O ato de expressão”, onde detalha seu conceito de experiência estética, apresenta características e fatores que a qualificam e, evidencia o processo de sujeito em experiência.

Apesar das ideias de Dewey já terem sido objeto ou referência de outras pesquisas, o assunto não está esgotado, pelo contrário, a frequência e as diferenças de uso de suas ideias evidenciam a contemporaneidade de seu pensamento, que segue interessando a diferentes gerações de pensadores, pesquisadores e arte/educadores, constituindo-se ainda terreno fértil para exploração e elaboração de inúmeras imbricações e leituras, como explicita Regina Machado, ao afirmar que

A contribuição de Dewey permanece maior que suas sucessivas interpretações, resiste ao movimento intelectual que ora o esquece, ora o traz novamente à luz, como vem acontecendo nos dias de hoje. A cada nova investida se percebe que muito do que ele disse há tempo é uma antevista de questões cruciais do presente (MACHADO, 2011, p.10).

Vale ainda a consideração de que, independente da época que seja tomada como referência, nunca houve unanimidade na forma como o pensamento de Dewey foi apropriado e interpretado pelos diversos interlocutores.

Sem que possua dados para uma afirmação, ouso inferir que a contemporaneidade das ideias Dewey em nossos dias, possa ser decorrente da não superação dessa dicotomia entre dualismos, pautada na diferença reconhecida entre o trabalho servil, corporal e alienante e, o trabalho intelectual e emancipador, sustentada desde os gregos na antiguidade, até os nossos dias, como condição para constituição das classes sociais, de seu papel na sociedade e da determinação dos direitos e deveres existentes a cada uma; e na fragilidade das democracias ainda pautadas nessa mesma acepção.

Jorge Larrosa Bondía, professor de Filosofia da Educação na Universidade de Barcelona, vem se dedicando a “*pensar a educação a partir do par ‘experiência/sentido’*” (2002, p.20) em contraposição aos valores difundidos e consolidados pela sociedade contemporânea: o excesso de informação, o excesso de opinião, o periodismo, a falta de tempo, a velocidade e a efemeridade dos acontecimentos e, a apologia da ação sobre o mundo; constituintes inclusive das formas de organização dos tempos, espaços e processos na educação, a gerar sujeitos incapazes de experiências. Segundo o próprio autor

[...] nós somos sujeitos ultra informados, transbordantes de opiniões e super estimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos. E por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre

em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E por não podermos parar, nada nos acontece (LARROSA, 2002, p.24).

Nessa contraposição, defende o potencial formador e transformador da experiência, caracterizada por “*aquilo que nos passa, nos acontece e nos toca*” (LARROSA, 2002), e pela capacidade do sujeito se deixar afetar, de ser passado pelos acontecimentos, situações e fatos, gerando movimento de reflexão e mobilizando o sentir-se e perceber-se na construção de um saber que se dá na e para a experiência, com todo o corpo e na relação com o outro, com o mundo, com a cultura e consigo.

A partir de seu interesse por filosofia, educação, literatura e cinema, vai tecendo seus argumentos, melhor dizendo, suas provocações em favor de outras possibilidades de linguagem, bem como de outras concepções de educação e de infância – marcadas pela vida, por aquilo que nos acontece e carregadas de sentidos –, coerentes com as incertezas, as imprevisibilidades e a abertura que sua concepção de experiência traz.

Jacques Rancière (1940-), filósofo francês, professor da European Graduate School de Saas-Fee e professor emérito da Universidade de Paris, tem se dedicado a discutir estética e política, bem como a relação entre ambas, enfatizando a relevância de uma participação e de um ativismo mais efetivos, tanto na relação com as produções artísticas, quanto na constituição do exercício e manifestação do poder pelo povo, independente do Estado, nas suas diversas manifestações.

Na essência de seu pensamento, há a valorização da emancipação dos sujeitos pela consideração da igualdade das inteligências, que não anula a diversidade de suas manifestações e apresentações, possibilitando-lhes pensar, criticar e ver de forma autoral e independente. Nesse sentido, vai criticar todas as formas de defesa da igualdade como valor a ser conquistado e não como condição imanente, uma vez que esses sistemas, ao almejar a igualdade, instituem a desigualdade como parâmetro a ser superado, utilizando-se de mecanismos que, por reconhecerem essa desigualdade, a perpetuam, pois consideram que na relação entre os sujeitos, haverá sempre aquele que detém mais do que o outro, e que, portanto, precisa tutelá-lo. Segundo ele, esses sistemas se manifestam em todas as dimensões e áreas da vida humana. Na arte, se manifesta num espectro que vai desde a tentativa de determinar uma leitura ou o que se pode pensar no contato com a obra de arte, o que inviabiliza por vezes a própria possibilidade de leitura do espectador, à negação da participação do espectador quando da ausência de sua manifestação aparente (mesmo que esteja num intenso trabalho de recriação interna). Na política, se perpetua pela insistência do exercício do poder em nome do povo, por meio de uma representação que mantém uma oligarquia de minorias no poder a serviço de políticas que visam os detentores do capital. E, na educação, pela institucionalização de uma hierarquia de saber a criar um abismo

intransponível entre os dois sujeitos da relação pedagógica, o mestre que sempre sabe mais e o aprendiz que sempre desconhece, como fora apresentado anteriormente.

Vale ressaltar que, tanto Larrosa quanto Rancière estão inseridos num contexto filosófico pós-moderno ou pós-culturalista, derivado da fenomenologia de Heidegger, interessado em trazer para o centro dos debates e reflexões, a questão do que se passa na relação do sujeito com o mundo, numa contraposição ao interesse pela transformação e dominação do mundo hegemônico no pensamento ocidental. Além da existência de referências da obra de Rancière na obra de Larrosa, há uma consonância no pensamento de ambos para a educação, quando propõem que seja valorizado o pensamento do outro, em detrimento à determinação do que o outro deve pensar.

Com relação a Larrosa e Dewey, penso que a reciprocidade entre suas ideias (percebo que em alguns momentos eles propõe as mesmas questões; em outros, questões semelhantes com diferenças na forma; e em outros ainda, os que considero de maior potência, questões complementares, por abordar diferentes aspectos de um mesmo processo), que trouxe em meu texto, seja num primeiro momento, muito mais fruto dos sentidos que construí na relação com algumas de suas obras, do que de fato tenha alguma evidência para afirmar a existência de uma descendência intelectual, isto porque, separados pelo tempo e pertencentes a correntes filosóficas distintas, não há qualquer referência a Dewey na obra de Larrosa, nem tampouco indícios de que tenham partilhado o pensamento de outros pensadores em comum, o que poderia explicitar a forte coerência que os une no desenvolvimento da temática – a experiência.

Tendo se dedicado muito tempo a pensar a experiência no contexto da educação, Dewey traz em sua obra *Arte como experiência* o conceito de experiência estética para abordar a experiência no contexto da arte. Nesse mesmo livro assume, no entanto, a existência de uma dimensão estética na experiência de pensamento, afirmando que a diferença entre ambas estaria apenas relacionada à sua materialidade, na primeira composta por qualidades e na segunda por sinais ou símbolos relacionados a coisas qualitativamente vivenciadas (DEWEY, 2010, p.113-114).

Larrosa cria a sua acepção para a experiência como o processo de (trans)formação mobilizado por aquilo que nos acontece, inclusive provocado pela relação com a arte, sem, contudo, deter-se a um trabalho de investigação sobre possíveis diferenças que a relação com a arte poderia trazer a esse processo. Surpreendi-me, entretanto, ao encontrar em sua obra *Pedagogia Profana* uma referência à experiência estética, como o processo de voltar-se para si provocado pelo encontro com a arte, a partir da relação com sua materialidade, utilizado como referência para enunciar o caráter sensível da experiência formativa, aquela em que alguém é levado até si mesmo pelo encontro com a tradição cultural (LARROSA, 2015a, p.51-53). A surpresa foi ainda maior, por vê-lo trazer uma outra palavra ou expressão

(já que ele entende o conceito como a cristalização de uma ideia) relevante para o desenvolvimento de sua ideia, a experiência estética, sem que tivesse trazido suas referências ou mesmo a problematizado com maior profundidade, como fez para sua acepção de experiência. Se existe alguma conexão, que não seja a que nós, seus leitores, fazemos entre as ideias de Larrosa e a de Dewey, isso com certeza poderá ser tema de investigação em outros trabalhos. Talvez na obra de Richard Rorty exista indícios que auxiliem a encontrar essa conexão uma vez que ele retoma o pragmatismo numa perspectiva fenomenológica¹⁵, ou na própria fenologia de Heidegger na qual estão inseridos Larrosa e Rancière. Assim, pautado pela semelhança que pude depreender entre as concepções dos dois autores para experiência e experiência estética, e inclusive pela consideração do próprio Dewey de que a diferença entre elas estava relacionada apenas à materialidade envolvida, opto por usar a partir de agora a expressão experiência para me referir a essa aventura com qualidade estética e sensível, possível tanto pela arte, quanto por qualquer outro acontecimento. Os pontos de convergência entre as ideias de Dewey com as de Larrosa e Rancière serão articulados na construção de nosso conceito de experiência na próxima *Metáfora*.

Como o título desse sub tópico enuncia, propondo um diálogo entre três vozes, apresento o processo de reconhecimento e constituição da terceira voz, a dos estudantes de minhas turmas de Ensino Médio.

Em minha experiência como professor, vivendo e trabalhando no cotidiano da escola, tive variados encontros com ideias de diferentes autores, nas situações de formação continuada, sobre questões e desafios da educação. Ao menos em minha percepção, talvez motivada pela forma como se davam esses encontros e pelo uso dessas concepções, fui desenvolvendo a ideia de que muitas das pesquisas em educação eram realizadas por pesquisadores que, a partir da análise da experiência de outrem, propunham recomendações e compreensões sobre aquilo que muitos deles não experimentaram de fato, o que me dava a sensação de que faltava um ingrediente relevante nessas propostas, talvez até, uma certa força ou validação pautada na própria experiência do autor.

Por esse motivo, nutria grande simpatia e interesse pela pesquisa-ação, por entender que ela me possibilitaria desenvolver uma investigação pautada num processo de experimentação, onde pudesse analisar e problematizar o vivido em um dado contexto, além dela se constituir uma contribuição para o grupo ou contexto relacionado à pesquisa.

Durante as aulas de metodologia de pesquisa, a ampliação de minha acepção sobre a pesquisa-ação, a partir das ideias de Thiolent (2002), que defende que a pesquisa-ação se constitui a partir do desenvolvimento de ações colaborativas entre pesquisador e participantes do contexto em investigação, com vistas à compreensão ou resolução de um problema ou

¹⁵ Idem nota 14.

situação coletiva, fomentou o desejo de criar um grupo de pesquisa com os estudantes de minhas turmas do Ensino Médio, para juntos construirmos um percurso de investigação, experimentação e vivência de experiências estéticas.

Em consonância com as ideias em desenvolvimento para o grupo de pesquisa, as reflexões de Jacques Rancière (2015) sobre a igualdade das inteligências e emancipação intelectual explicitadas em seu livro “O Mestre Ignorante”, motivaram-me ainda mais a pensá-lo como espaço para experimentação, ressaltando a importância de que ele não se caracterizasse ou se desenvolvesse como aula, oficina ou qualquer outro formato onde houvesse uma relação hierarquizada. Isto porque, para o autor, a emancipação intelectual é possível quando o foco da educação se desloca, a partir do reconhecimento das inteligências dos estudantes, da definição do que e porque aprender/ensinar para o processo de formação pautado na construção de conhecimentos, o que também possibilita e exige que o professor deixe de ser aquele que define os pontos de chegada para tornar-se proposito de pontos de partida, estimulador e orientador de processos de investigação dos estudantes.

Cabe ainda considerar que a criação de um grupo de pesquisa com estudantes, possibilitou ainda um olhar sobre uma das duas questões originadas da análise do texto de Galeano, a que se refere ao protagonismo do sujeito da experiência, personificado em Diego e o respectivo interesse sobre como ele aprende a olhar, o que entendo como processo de experiência.

É nesse sentido que, se tantos outros trabalhos já se desdobraram sobre a tarefa de revisitar Dewey, Larrosa e Rancière, essa investigação da experiência estética propõe um outro olhar sobre a temática ao inter-relacionar a análise dos conhecimentos já produzidos por outros pensadores com as elaborações dos sujeitos de minhas aulas de arte – o arte/educador e os estudantes.

O Grupo de Pesquisa

O Grupo de Pesquisa Arte na Experiência, identificado pela sigla GPAE, foi composto por estudantes de minhas turmas do Ensino Médio do período matutino, da E.E. Prof.^a Heloiza Therezinha Murbach Lacava, localizada em bairro periférico do município de Santa Bárbara d’Oeste/SP, e por mim, professor de arte (e pesquisador responsável). Foi pensado como espaço de experimentação e investigação de experiências estéticas na perspectiva dos estudantes, tornando-se a ação constituinte da pesquisa-ação na escola.

Suas reuniões aconteceram toda semana (período letivo), durante duas horas aproximadamente, no período da tarde, de 25 de fevereiro de 2015 até junho de 2016, ocorrendo geralmente na sala de projeção, às vezes na biblioteca, na sala de informática ou

numa sala externa. Quanto a participação, começou com doze interessados e ao final contava com cinco integrantes.

Entender os estudantes como parceiros fez-me pensar que a constituição do próprio grupo de pesquisa deveria se dar na relação com eles – definição de objetivos, opções de percursos, elaboração do problema, mesmo que o ponto de partida viesse de uma proposta minha. Entretanto, a definição do projeto de pesquisa trouxe como necessidade, a explicitação mínima de um percurso e metodologia de trabalho para o grupo de pesquisa.

Na definição desse esboço, transitei entre o professor que se via diante de mais um planejamento de aulas ou projeto com uma turma e o pesquisador que procurava propor um percurso de investigação com abertura para a colaboração dos parceiros de pesquisa, experimentando uma outra concepção na relação professor e estudante.

O critério para a composição do grupo foi o aceite a meu convite para participar de uma primeira conversa onde daria mais detalhes sobre a proposta e sobre a temática a ser investigada. Inicialmente almejava a composição de um grupo com até oito participantes, surpreendi-me, no entanto, com o interesse de dezesseis estudantes. Dessa forma, no início de fevereiro de 2015, realizava duas reuniões utilizando como metodologia o grupo focal, o qual possibilitou que os estudantes vivenciassem uma dinâmica de debates por meio de argumentos e sem a necessidade de convencimento do outro, o que se constituiu uma apresentação do que seria o próprio grupo de pesquisa, e, que eu tivesse um mapeamento inicial das ideias dos estudantes sobre as duas temáticas: a investigação científica e a experiência estética, esta última dividida em dois subtemas: encontro com arte e experiência artística.

Duas semanas depois acontecia a primeira reunião do grupo de pesquisa com a participação de doze dos dezesseis estudantes que mantiveram interesse e tinham disponibilidade no dia e horário definidos. Nessa jornada, trilhamos diferentes percursos, definidos pelo grupo em seu próprio caminhar – escolhas pautadas nas necessidades percebidas, nas descobertas, nos interesses, nos desafios e nas disponibilidades – com vistas à colaboração para a construção de conceitos de experiência estética negociados nas interações entre os participantes, que lhes possibilitasse analisar as aulas de arte e elaborar propostas para a mesma.

Nas *Metáforas* seguintes, trarei alguns momentos marcantes da trajetória do grupo de pesquisa a partir das anotações de meu caderno de registros, da escuta e/ou transcrição de alguns trechos de áudios dos encontros, de registros escritos produzidos pelos estudantes e de minha memória, promovendo o diálogo entre as três vozes para a enunciação dos saberes construídos nesse percurso.

METÁFORA II - A tessitura de sentidos na e para Experiência

Cada artista tem seu tempo de criação. [...] Eu, antes de iniciar a viagem – o quadro –, consulto minha bússola interior e traço um rumo. Mas quando estou no mar grosso, sempre sopra um vento forte que me desvia da rota preestabelecida e me leva a descobrir o novo quadro. Todo criador é um Pedro Álvares Cabral,
(Iberê Camargo)

Os dois primeiros fios da urdidura

Para tecer essa narrativa acerca de minhas elaborações sobre a experiência considero relevante iniciar pelo aprofundamento do sentido que construí para essa palavra, como forma de dar chão às minhas descobertas sobre como Diego aprende a ver e sobre qual o papel do pai de Diego nessa ação.

Ao eleger a palavra experiência como emissária e representante de sua concepção, Larrosa o faz para além de sua significação literal. Para dar corpo à sua palavra experiência ele a povoa com imagens e se serve de metáforas e da própria literalidade da palavra.

Da subversão de sua significação e de sua etimologia, Larrosa nos propõe que a experiência se desenvolve a partir daquilo que nos toca, que nos acontece e que nos alcança e, de que há nela uma ideia de travessia e de perigo. Retomo essa definição apresentada na Metáfora anterior, porque nela encontro o primeiro fio da urdidura que compõe minha acepção de experiência – a do processo criador.

Na palavra travessia, segundo o dicionário Houaiss de Língua Portuguesa, há tanto o ato de atravessar quanto a região situada entre dois pontos que é atravessada. Há, portanto, na experiência a corporificação de um processo, duplamente constituído pelo caminho e pelo caminhar.

Corrobora com essa ideia de processo, a afirmação de Dewey de que em “*uma experiência, o fluxo vai de algo para algo*” e que à “*medida que uma parte leva a outra e que uma parte dá continuidade ao que veio antes, cada uma ganha uma distinção em si*” (2010, p.111). Essa ideia de processo está na gênese de sua metáfora da pedra, citada anteriormente, na qual a pedra se move de um ponto a outro, interessada no que lhe acontece nesse mover-se.

Há ainda uma qualidade que diferencia o processo como dimensão da experiência. Segundo Dewey e Larrosa, nesse caminhar e nesse ser afetado pelo caminho há uma transformação do sujeito e da matéria da experiência por meio de um ato criador. Dewey inclusive, destaca que esse “*processo segue até emergir uma adaptação mútua entre o eu e o objeto*”, é quando “*essa experiência específica chega à sua consumação*” (DEWEY, 2010, p.122). Essa transformação resultante do processo criador, por ele denominada consumação, é exatamente o que diferencia uma experiência singular, transformadora e com caráter

estético, das experiências comuns decorrentes das inúmeras relações do ser com o meio ambiente no processo de viver (DEWEY, 2010, p.109).

Um segundo fio para urdidura desse sentido da experiência, encontrei-o nas ideias de Larrosa que levei tempo para saborear, não porque ela seja estranha ao paladar ou de difícil preparo, mas simplesmente porque só é possível saboreá-la depois que se padece da enfermidade de Lord Chandòs, é quando passamos a ser capazes de nos alimentar de sentidos. Saborear exige-nos disponibilidade, entrega e um estar sujeito ao que nos acontece a cada palavra que nos vem à mente. Antes desse padecimento, não há percepção de sabor, há apenas consumo de matéria, de linhas e palavras para saciar a fome de informação em ritmo acelerado, do qual resulta apenas vazios e, portanto, mais fome.

Essa outra dimensão, que agora sou capaz de saborear e que me alimenta de sentidos, é constituída pela subjetividade, pela incerteza, pela provisoria, pela fugacidade e pela finitude. Ela advém da reivindicação, que Larrosa faz por meio de uma criação poética permeada pela sinestesia, pela polissemia e novamente pela metáfora, de outras imagens para sua acepção de experiência. Para ele, a experiência

[...] é sempre impura, confusa, demasiado ligada ao tempo, à fugacidade e à mutabilidade do tempo, demasiado ligada a situações concretas, particulares, contextuais, demasiado vinculada ao nosso corpo, a nossas paixões, a nossos amores e a nossos ódios.

[...] é sempre de alguém, subjetiva, é sempre daqui e de agora, contextual, finita, provisória, sensível, mortal, de carne e osso, como a própria vida. A experiência tem algo da opacidade, da obscuridade e da confusão da vida, algo da desordem e da indecisão da vida (LARROSA, 2015b, p.39-40).

Relacionar-me com a criação poética e imagética da acepção de Larrosa para a palavra experiência, possibilita-me perceber que a compreensão da própria palavra experiência se dá pelo processo de experiência. Sua abertura é também convite para que outros possam atravessá-la, aventurar-se nela, criando seus próprios sentidos. Ao caminhar pela palavra experiência na acepção de Larrosa, encontrei-me com essas duas dimensões que me auxiliaram a criar meus sentidos: sua dimensão processual criadora e sua dimensão humana e transitória, as quais evoco, referenciando minha narrativa, na imagem que escolhi para abrir essa *Metáfora*.

Na epígrafe, Iberê Camargo propõe que o ato de criação é um aventurar-se no Mar (que se explora) estando sujeito a ele. Em sua imagem há uma intencionalidade, há um propósito, porém não há controle, não há predeterminação de rota ou do navegar. Não é um estar à deriva, ao contrário, é um estar num processo dinâmico de resposta ao que nos acontece enquanto navegamos sujeitos ao Mar.

Em coerência com esse sentido e sem a pretensão de ditar qualquer caminho para a experiência, apresentarei a seguir a articulação do diálogo entre as três vozes, como forma de seguir ampliando a compreensão de possibilidades para a experiência, a partir da perspectiva dos sujeitos dessa investigação, o que destaca seu caráter autoral, pessoal, singular, subjetivo e provisório.

A investigação da experiência na relação com os estudantes

Há um aspecto do GPAE que considero relevante enfatizar, o de que sua realização se deu concomitantemente ao desenvolvimento de minhas leituras; à minha atuação em sala de aula e à vivência de quatro das oito disciplinas cursadas durante o mestrado, sendo que três delas: *Tópicos Especiais – A construção de Conhecimento no Contexto da Experiência Estética*, sob a responsabilidade do professor Juliano Casimiro de Camargo Sampaio, *A experiência artística e a prática do ensino de artes na escola¹⁶ (abordagens metodológicas)*, sob a responsabilidade da professora Eliane Bambini Gorgueira Bruno e *Poéticas e processos na Criação em Artes*, sob a responsabilidade das professores Rejane Galvão Coutinho e Rita Luciana Berti Bredariolli, provocaram-me sobremaneira a pensar, olhar e propor o percurso com o grupo; e a quarta: *Arte, experiência e educação, cartografias de si: percursos de formação e processos criativos de professores-propositores*, sob a responsabilidade da professora Sumaya Mattar, enriqueceu meu processo de análise e compreensão do que nos havia acontecido durante o percurso. Isto é, eu também me encontrava em meio a buscas, o que favoreceu ainda mais a partilha do processo com os estudantes e minha experimentação da ignorância, um desafio, se por um lado não tinha certezas construídas sobre a temática, por outro, já possuía um saber ser professor a ser desconstruído.

De todas as descobertas e sentidos elaborados e dos vários saberes construídos no percurso vivido, alguns aspectos, no diálogo com as três vozes, ganharam potência para minha compreensão das possibilidades da experiência nas aulas de arte; do como Diego aprende a ver o Mar e de qual o papel de Santiago no processo, constituindo-se outros fios a compor a urdidura. Apresento-os por meio de uma narrativa na qual minhas palavras estão, tal qual a lançadeira, a tramar sentidos pelo entrelaçamento dos seguintes fios: os trechos (identificados pelo uso de uma fonte que remete ao manuscrito) de meus registros de percurso do GPAE, nos quais evidencio o acontecimento partilhado por seus integrantes; a manifestação da inteligência dos estudantes (por meio de sua própria voz e de registros de sua produção); a exposição de minhas percepções, reflexões e inferências; e, a análise destes

¹⁶ Uma de suas reverberações sobre minha investigação foi citada na primeira Metáfora.

à luz do pensamento de alguns dos autores e das personagens e situações do texto de Galeano, corporificando minha acepção da experiência em tessitura.

Terceiro fio da urdidura

O pastor Miguel Brun me contou que há alguns anos esteve com os índios do Chaco paraguaio. Ele formava parte de uma missão evangelizadora. Os missionários visitaram um cacique que tinha fama de ser muito sábio. O cacique, um gordo quieto e calado, escutou sem pestanejar a propaganda religiosa que leram para ele na língua dos índios. Quando a leitura terminou, os missionários ficaram esperando.

O cacique levou um tempo. Depois, opinou:

— Você coça. E coça bastante, e coça muito bem. E sentenciou:

— Mas onde você coça não coça.
(Eduardo Galeano)

Quando fiz a apresentação do GPAE destaquei que me surpreendi com o número de estudantes interessados na proposta. Essa surpresa alimentada pela qualidade da presença e participação dos mesmos na reunião do grupo focal, mobilizou-me a questioná-los sobre quais as motivações para ali estarem. Dentre as respostas, ouvi que havia o desejo de aquisição de conhecimento, de saber mais sobre arte, de conhecer pessoas novas, de participar da montagem de uma peça e de ganhar pontos na média na disciplina de arte (mesmo eu nunca tendo atribuído *pontos* para a definição do conceito bimestral), além do desejo de encontrar alguma ocupação pela falta do que fazer à tarde¹⁷.

Penso, todavia, que existiram ainda outros fatores subjetivos que tenham contribuído: o interesse de todos por arte, a relação construída entre eu e eles, meu hábito de promover debates, de estimulá-los a refletir e de fazer algumas propostas diferenciadas em aula, acrescido da criação de um espaço e uma ação diferenciados a ser construído no cotidiano escolar; afinal tantas outras atividades possibilitariam a realização do que disseram almejar, inclusive no espaço da própria aula.

Encontrei mais alguns indícios para pensar essa questão, na primeira reunião do grupo de pesquisa.

Quadro 1 - Relato 1 do GPAE.

Estávamos todos ansiosos – eu com o desenvolvimento da pesquisa e a própria organização das ações do grupo, eles em começar as atividades em grupo.

Em determinado momento da conversa, disse-lhes que teríamos um importante desafio pela frente, a desconstrução das relações que estávamos habituados para que o grupo de pesquisa não se tornasse uma sala de aula, uma vez que o propósito era a criação de um grupo de pesquisadores em colaboração para a construção de conhecimento sobre uma temática e não a promoção de aulas ou oficinas sobre essa temática. Convidava-os assim a não esperarem respostas e a se familiarizarem com a possibilidade de realizarem propostas, destacando que possíveis respostas seriam procuradas em diferentes fontes e elaboradas no

¹⁷ Os estudantes cursam as séries do Ensino Médio no período da manhã.

exercício de diálogo e reflexão e, que todas as propostas, seriam defendidas e questionadas em grupo para que pudéssemos fazer nossas escolhas.

Mesmo sem saber se o que cocei, coçava neles também. Estava claro que tinha uma proposta nova com gosto de desafio e de descoberta e que nós estávamos ansiosos por um fazer. Todavia, imagino que desejos de fazeres distintos e até aquele momento não-sabidos, para mim um não-saber mais relacionado ao como, para eles talvez relacionado ao propósito em si. O fato é que, um tempo depois fui descobrir que mais importante que saber o que ou porque coçava, era saber se algo coçava neles, se algo os afetava! Mas por que é importante saber isso?

Larrosa enfatiza que a experiência não é aquilo que acontece, mas o que nos acontece; tanto que se dedica com igual empenho a pensar qualidades de seu sujeito da experiência. Para ele, o “*sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião*” (LARROSA, 2002, p.25).

Dewey (2010, p.144) afirma que toda experiência começa com “*o movimento do organismo em sua inteireza*” na relação com o mundo que o cerca. Ainda, segundo o autor.

É destino da criatura viva, entretanto, não poder garantir o que lhe pertence sem uma aventura em um mundo que, como um todo, ela não possui e ao qual não tem nenhum direito nato. Sempre que o impulso orgânico ultrapassa os limites do corpo, ele se descobre em um mundo estranho e, em certa medida, entrega a sorte do eu às circunstâncias externas. [...] Em seu curso para fora, entretanto, a impulsão também depara com muitas coisas que a desviam e se opõem a ela. No processo de converter esses obstáculos e condições neutras em agentes favorecedores, a criatura viva ganha consciência da intenção implícita de sua impulsão (DEWEY, 2010, p.144-145).

Há um movimento no sujeito que é afetado e que se permite afetar pelo outro, por algum elemento do mundo, por algo externo a ele. Não é o Mar que afeta Diego, é o menino que se deixa afetar. Há sempre um movimento de dentro para fora. Lançar-se para o exterior, no entanto, demanda uma “*atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, exposição*” (LARROSA, 2015b, p.68) do sujeito, para que este possa perceber(-se) em relação com aquilo que é externo a ele, do contrário, nada lhe passaria.

No entanto, Dewey alerta que o excesso de receptividade pode abreviar o amadurecimento de uma experiência ou até impedi-la pela ausência de respostas, o que nos impediria de perceber aquilo que nos afeta, dessa maneira, ele ressalta a importância dessa rendição do eu, dessa passividade na acepção de Larrosa, resultar de uma atividade onde há energia colocada num tom receptivo (DEWEY, 2010, p.124 e 136).

A princípio essa afirmação me parecia óbvia. Quantas vezes, nas primeiras leituras do texto *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*, me percebi respondendo mentalmente ao Larrosa (às vezes um tanto impaciente): por que insisti? Isso está claro, não! Não, não estava! Porém, somente pude começar a adentrar essa compreensão, após ser provocado pela denúncia de Rancière quanto à concepção que orienta muitas das relações em nossa sociedade e especialmente na educação, e perceber que, contraditoriamente ao que reconhecia como óbvio, muitas de minhas aulas estavam centradas em mim, professor e não nos estudantes.

Quando o GPAE se encontrava no apogeu de sua primeira estratégia de investigação, a pesquisa de significados das quatro palavras geradoras – experiência, vivência, encontro e estética – aconteceu um fato que pode nos auxiliar a pensar essas questões.

Quadro 2 – Relato 3 do GPAE.

Atraída pelos sons que saiam da biblioteca, Aurora, estudante do primeiro ano, que havia ido à escola apenas para resolver uma situação de sua vida escolar, aproximou-se um tanto curiosa, perguntou o que fazíamos e pediu para somente observar. Não demorou muito, no entanto, para que estivesse completamente engajada na discussão. Ao final da reunião, como ela já havia dado inúmeras provas de seu interesse ao longo da discussão – qualidade de sua participação, ênfases em sua fala ao dizer que não fazia parte do grupo também marcada por um certo tom de desapontamento – convidei-a para participar do grupo. Ela aceitou prontamente.

A dinâmica vivida naquele encontro afetara Aurora, mobilizando-a a desejar partilhar aquela proposta. O entusiasmo, nossa interação e a liberdade daquele brincar com as palavras a coçou, assim como nos coçava. Estávamos inteiros e entregues àquela atividade, sem qualquer preocupação de certo ou de errado, apenas dispostos a buscar sentidos, sem o compromisso de chegar a qualquer sentido definitivo naquele momento. Nossas inteligências estavam livres para criar e instigadas num intenso jogo de negociação mediado pela argumentação. Isso é o que posso supor a partir daquilo que se corporificou naquele encontro. Dewey mesmo afirma que aquilo que nos move em direção a algo externo a nós, pode ir se tornando consciente a nós mesmos no decorrer do processo, conforme se constroem nossos sentidos. Reconhecendo a força da subjetividade para cada um de nós envolvidos e mobilizados para uma ação, entendo que podemos ampliar nossa possibilidade de compreensão sobre ato de convidar, de mobilizar o outro a partir de uma afirmação de Larrosa a respeito dessa questão. Segundo ele

[...] a chamada, quando é confiável, exaustiva e vibrante, musical e estremecedora ela mesma ante aquilo que atinge alguém, então ela é eficaz. O que ela produz é algo que alguém não pode chamar de transitivo: produz isso e aquilo (LARROSA, 2015a, p.53).

No texto de Galeano, a centralidade do processo estava no sujeito, Diego aceita o convite de Santiago e vai ao encontro do Mar. Para isso empreende duas viagens. A primeira ao Sul, o qual ouso entender que mais do que se referir a uma determina região geográfica, pode representar essa dimensão subjetiva e corpórea, já que muitas vezes a objetividade está associada ao ter um norte, por exemplo. Sua segunda viagem é pelas dunas altas até alcançar as alturas de areia, depois de muito caminhar.

Diego não está sozinho, seu pai Santiago Kovadloff está com ele. Se consideramos que a experiência é uma aventura pessoal, subjetiva e singular centrada no sujeito, podemos nos perguntar se Santiago estaria também em processo de experiência? Já explicitei anteriormente que, numa primeira leitura, havia transferido a centralidade do processo para o pai/mediador, entendendo a passividade como uma característica de Diego, anulando-lhe, assim, qualquer possibilidade de experiência; e que na segunda leitura essa centralidade fora devolvida a Diego, cabendo ao pai/mediador a passividade e a não experiência, uma vez que ele já conhecia o Mar, sem que seu papel na aventura de Diego estivesse claro.

Encontrei a resposta a essa questão, ao olhar para meu próprio percurso com os estudantes no grupo de pesquisa, em especial para a conversa que se seguiu às apresentações das narrativas das histórias de vida com foco em experiências marcantes articuladas com os painéis compostos com imagens, desenhos e pinturas representativos dessas experiências. Havia proposto que conversássemos sobre os registros realizados na escuta da narrativa de cada uma, buscando pistas e indícios que pudessem contribuir para nossa reflexão acerca das possibilidades de experiências.

Quadro 3 - Relato 7 do GPAE.

Nesse dia, por algum motivo até então desconhecido elas estavam mais dispersas, talvez um tanto reflexivas, às vezes usando o celular, outras vezes conversando com alguma colega “em paralelo”. A enunciação do que estava acontecendo veio da contribuição de uma das estudantes ao dizer que estava pensando sobre suas experiências, e que para ela fora a primeira vez que ela percebera ou se detivera a pensar sobre como se davam suas experiências. Entrei eu também no silêncio, enquanto fazia alguns registros; um tempo depois, cheguei a tentar organizar o relato das narrativas sobre as aulas de arte, mas o fluxo levava-nos em outra direção. Quando desisti de intervir, ao entrar em um novo silêncio, pude acessar o que estava acontecendo, uma das estudantes estava falando sobre o quanto um livro a afetava, a escuta de seu entusiasmo e não de suas palavras, possibilitou-me adentrar aquele território. A conversa encontrou espaço para se estabelecer no grupo, aos poucos, cada um foi se envolvendo, inclusive eu. Estávamos todos falando sobre experiências marcantes com arte, sendo esses relatos mediados por perguntas de todos nós, mobilizando a reflexão sobre algumas afirmações e falas mais significativas, continuávamos nosso processo de investigação.

— Se eu não tivesse emudecido e “desistido” para poder escutar e perceber o que pulsava no grupo, teria perdido essa oportunidade e possivelmente alguns dos desdobramentos dessa conversa nas ações futuras do grupo.

— Confesso que esse silenciar constitui-se um desafio significativo. Entre os obstáculos reconheço o receio de que essa pausa vire espaço para enrolação e para o nada, como se essa ausência de ação pudesse ser extremamente perturbadora e prejudicial; bem como o hábito de estar sempre propondo, organizando e definindo metas e objetivos, desenvolvendo ações; estando ambas atitudes sobre a égide do fortalecimento

do paradigma cartesiano, personificado pela figura do titã Prometeu, que rouba a luz dos deuses para dá-la aos homens, ou nas palavras de Rancière, do mestre explicador, em minha constituição como docente e como pessoa, estimulado pelas exigências, recomendações e formações continuadas nas diferentes redes de ensino aos quais já atuei e pelas diferentes situações vividas.

— Estar “ao sabor do vento”, permitindo um percurso aberto onde possa ser afetado pelas diferentes condições da viagem, como propõe Larrosa ao definir seu conceito de experiência, começa a se constituir uma nova aventura – na vida e na escola.

— Como esse é também o propósito para o desenvolvimento do GPAE, percebi que após percorrer uma parte do caminho, agora claramente definida, mas que começara aberta e fora se desenhando na relação com os estudantes e a partir dos recursos existentes e de nossas disponibilidades e buscas, estava na hora de lançarmo-nos em outros percursos abertos, voltando a ter por companhia, as incertezas e as possibilidades.

Nessa passagem fica explícito que o que me coçava, não coçava as integrantes do grupo, presentes àquele dia. Elas estavam afetadas por nossas vivências, provocadas pelas ressonâncias de suas descobertas. Eu estava preocupado em seguir um caminho traçado, meu mestre explicador dava sinais fortes de sua existência.

Talvez aqui, estivesse eu, como imaginei Santiago na segunda análise, um tanto indiferente aos processos das meninas, porque vinha de um processo recente, intenso e que me afetara fortemente, na disciplina da professora Eliane, de reflexão sobre minhas experiências formadoras com as quais se conectaram àquelas que partilhei com o grupo de pesquisa.

Ao silenciar-me, pude deixar de reconhecer nas estudantes os meus próprios processos internos e o que me acontecia, pude abandonar a tentativa de controle dos processos que elas viviam para que coubessem na minha métrica, para que, nessa atitude de entrega, pudesse acessar o que lhes acontecia (LARROSA, 2015a, p.197). Em pouco tempo o que lhes coçava, me coçava também, sem que tenha havido uma perda do foco da conversa; mas sim, uma mudança de caminho, afinal o que as estudantes propunham era mais vívido que o meu. Descobrir que cabia a mim a abertura e a disponibilidade, porque era eu quem estava fechado e por isso nada me afetava, fez-me pensar, quantas vezes em sala de aula, imaginei que os estudantes estivessem dispersos e desinteressados, quando talvez, na verdade, fosse eu que não estivesse vivendo a experiência que ali era partilhada.

Santiago também vive uma experiência! Conhecer o Mar não o impede de viver uma outra aventura, afinal ele desconhece o encontro de Diego com o Mar. O saber só impossibilita a experiência daquele que sabe algo diferente, se ele quiser determinar o que deve ser sabido, quiser ter o controle e não quiser se abrir para as incertezas do processo daquele que irá conhecer. Santiago não ocupa essa posição, ele e Diego viajam juntos, partilham a experiência de um encontro também desconhecido, cada um a partir de sua própria perspectiva, mas possivelmente afetada pela do outro.

Essa exposição, esse lançar-se, essa disponibilidade, esse mover-se em sua inteireza reafirma, nossa capacidade de aprender e de nos transformar, defendida por Dewey. A esse respeito, Larrosa tece uma consideração que nos ajuda a pensar esse encontro em que se dá o processo de formação, possibilitado pela experiência.

A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém (LARROSA, 2015a, p.53).

Nos vários encontros possíveis no contexto da sala de aula e da educação, quando de fato há partilha, há um provocar e um ser afetado reciprocamente que alimenta os processos individuais de formação, de professor e dos estudantes. Por esse mesmo processo, junto com alguns estudantes de minhas turmas, na partilha de um processo de investigação da experiência, comecei a descobrir o papel de Santiago na descoberta de Diego, exatamente o da partilha do acontecimento entre experiências pessoais, subjetivas, singulares e centradas nos sujeitos.

Estudantes e professor/mediador são potencialmente sujeitos da experiência. Digo potencialmente, porque, como alertam Dewey e Larrosa, há fatores e condições que podem impossibilitar a experiência para o sujeito.

Larrosa alerta que nos símbolos do êxito de nossa sociedade, nas virtudes e valores que tanto nos orgulhamos, estão as principais causas de nossa impossibilidade de experiência. Na sociedade que se diz do conhecimento, cada vez mais se produz informações, muitas delas superficiais, veiculadas num ritmo vertiginoso, as quais nos habituamos a apenas emitir opinião. Esse excesso de coisas para se informar e a velocidade com que são substituídas faz com que cada vez mais tenhamos menos tempo e mais pressa. Todos os nossos feitos em ritmo vertiginoso, tal qual o rolamento de uma *timeline* do *Facebook*, dão-nos a sensação de que cada vez fazemos mais, de que cada vez mais o mundo está sob intensa transformação decorrente de nossas ações. Nesse cenário, a vida e os próprios acontecimentos passam tão despercebidos que vão perdendo sua materialidade, suas possibilidades de sentidos e de nos afetar, colocando-nos numa alienação próxima à da linha de montagem de uma indústria denunciada por Chaplin em *Tempos Modernos*, em nosso caso, a indústria da informação.

Se em Larrosa encontramos o contexto da contemporaneidade que nos constrange, em Dewey encontramos apontamentos sobre o que torna a experiência inestética, sendo alguns deles consequência desse contexto. Para ele a falta de interesse na seleção do material e daí que nos afeta no processo em evolução, é como um deixar-se à deriva, um

viver irrefletido. Tanto a sucessão solta daquilo que nos acontece, sem que consigamos estabelecer relações e sentidos, quanto o controle sobre tudo que nos afeta, arbitrando sentidos ao que nos acontece. Há alguns fatores ainda que agem diretamente sobre a qualidade de nossa disponibilidade, abertura e atenção, quanto nesse processo de seleção do material da experiência, a monotonia, a desatenção e uma aceitação irrestrita de modos convencionais de fazer e pensar (DEWEY, 2010, p.116-117).

É relevante ressaltar que alguns desses fatores, em especial, a falta de interesse na seleção, a sucessão solta e a desatenção não são necessariamente consequência de um fazer descompromissado ou displicente, eles também podem ser provocados pelo excesso de ação, de acordo com Dewey, “*o gosto pelo fazer, a ânsia de ação, deixa muitas pessoas, sobretudo no meio humano apressado e impaciente em que vivemos, com experiências de uma pobreza quase inacreditável, todas superficiais*” (DEWEY, 2010, p.123).

Ao olhar para o relato 1 do GPAE, percebo que essa ânsia pelo fazer estava manifesta, ela inclusive poderia ter nos levado a fazeres sucessivos ou mesmo à desvirtuação do propósito do grupo de pesquisa, tornando-o talvez uma oficina. Todavia, a constituição do GPAE foi possível, dada a nossa disponibilidade – dos estudantes e minha –, a possibilitar que nossos desejos, ideias e projetos individuais fossem trabalhados e transformados numa construção colaborativa e coletivamente permeada por um processo continuo e permanente de negociações implícitas. Considero importante ressaltar que a transformação desse material não significou a negação ou a aniquilação de nossa ansiedade ou expectação, mas seu acolhimento e mediação, tornando-a combustível para a nossa presença e para nossa criação.

Ao refletir sobre essas questões, percebi que a disponibilidade e a sujeição são condições inerentes a todo processo. Na educação geralmente se entende (assim eu também entendia) que o levantamento de conhecimentos prévios é a forma de fazer com que a temática coce no estudante ao se estabelecer uma relação ou conexão entre o conhecimento do estudante e àquele que será construído. No entanto, a consideração do percurso mostrado até aqui dá indícios de que não basta fazer coçar no começo, mas em todo o processo. Os estudantes foram coçados a participar do grupo e a construir-lo em parceria; Aurora chegou, porque nela coçou a dinâmica do grupo; o que coçava os estudantes, após uma etapa do percurso, coçou em mim. O percurso nos desafiou a encontrar um caminho comum, nem o meu, nem o deles. Fiquei sujeito e disponível a eles assim como eles estiveram a mim, tivemos que estar sujeitos e disponíveis ao que fazíamos, assim como o que fazíamos estava sujeito e disponível a nós. Esse exercício de negociação entre diferentes forças e percepções, entre propósitos e ações precisa estar na medida para que tenha vida, sem que a conexão frágil que o sustenta se perca. Existe de fato uma energia e uma vontade investidas nesse estar sujeito e disponível.

A ausência dessa energia ou o seu esvaziamento, motivado por inúmeras questões, é que traz a instabilidade e a perda dessa conexão tão frágil e efêmera. Sem pretender aprofundar qualquer questão relacionada ao que chamamos interesse ou motivação para uma tarefa, considero fundamental num processo de experiência partilhada, a percepção de que tanto o professor quanto os estudantes também são atravessados por sensações, sentimentos e percepções que favorecem ou impedem sua disponibilidade. A esse respeito, considero profícias as considerações do professor Juliano Sampaio¹⁸, a partir das ideias de Ernest Boesch, acerca da sensação de segurança como condição básica de nossas disponibilidades, as quais merecem outras investigações para aprofundamento. Apesar de meus propósitos, se não confiasse que seria capaz de lançar-me a esse desafio apesar dos momentos de incertezas, ou seja, se não houvesse uma relação positiva entre benefícios almejados e perigos imaginados e percebidos, eu não teria me aventurado. Processo idêntico se dá com os estudantes a cada convite para partilhar uma aventura de conhecer e encontrar(-se).

A consideração dessa reciprocidade entre sujeitos partilhando um mesmo acontecimento me levou a descobrir que podemos pensar na possibilidade de existência de uma experiência coletiva com as mesmas qualidades de uma experiência para o sujeito, o que não anula sua singularidade e sua pessoalidade para cada sujeito pertencente ao coletivo em colaboração.

Por fim, gostaria de tratar de um outro elemento trazido por Dewey que ainda não tinha sido abordado e que considero relevante, a seleção do material da experiência. Todo trabalho de criação e de transformação demandam seleção e organização da materialidade que o alimenta. Ao considerarmos o que nos afeta e as condições do ambiente como parte dessa materialidade da experiência, por reciprocidade, temos que nem tudo aquilo que nos afeta ou nos acontece pode interessar a um processo de experiência em específico; a própria valoração de uma receptividade ativa, aqui já tratada, vai ao encontro dessa compreensão. Se o sentido na experiência pertence ao âmbito da consumação do processo, o que é que mobiliza, alimenta e orienta esse ato de seleção?

Dewey afirma ser esse o papel da emoção, não aquela presente numa descarga afetiva, mas aquela, presente no eu interessado, que permeia aquilo que o afeta e o que ela estabelece como relação para poder tornar-se material da experiência (DEWEY, 2010, p.119 e 161). Para entendermos essa acepção, vale retomar sua afirmação de que não há dissociação entre razão, emoção e corpo e que nós nos movemos em nossa inteireza numa

¹⁸ Conceitos apresentados nas aulas de sua disciplina Tópicos Especiais – A construção de Conhecimento no Contexto da Experiência Estética, realizada no primeiro semestre de 2015 no Instituto de Artes da UNESP/SP.

experiência, ou seja, numa experiência há o trabalho integrado entre corpo, intelecto e emoção, onde a

[...] emoção é a força motriz e consolidante. Seleciona o que é congruente e pinta com suas cores o que é escolhido, com isso conferindo uma unidade qualitativa a materiais externamente díspares e dessemelhantes. Com isso proporciona unidade nas e entre as partes variadas de uma experiência (DEWEY, 2010, p.120).

Assim se dá a corporificação de uma base para a gênese do processo criador sobre a qual, num trabalho articulado pela inteligência, florescerão os sentidos concomitantemente a transformação do material.

Na última passagem transcrita do grupo de pesquisa (relato do GPAE 5) encontrei um belo exemplo da atuação da emoção no processo da experiência, o que eu identifiquei inicialmente como dispersão, era ao que tudo indica, o que era possível acessar de um intenso trabalho interno de criação, no qual o material de nosso percurso era revisitado por essa poderosa energia mobilizada pelo processo de narrar-se. Não havia ali a presença de emoções nomeáveis ou à flor da pele, não se tratava de um ato de expressão, mas sim de um ato afetivo, de um trabalho de criação sensível em desenvolvimento. Assim que as estudantes e eu conquistamos um lugar comum, as primeiras partilhas auxiliaram a produção de alguns sentidos, que compartilhados, alimentaram reciproca e ciclicamente os processos de organização internos e de elaboração externos.

Quarto fio da urdidura

Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava à moça tecer com seus belos fios dourados para que o sol voltasse a acalmar a natureza.

Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias. Nada lhe faltava.

[...] E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão dormia tranquila. Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

Mas, tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha. [...] Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário e, jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido.

(Marian Colasanti)

Tal qual a tecelã de Marina, estou a tecer sentidos. A tecelã usa um tear tradicional, eu uso a escrita como tear. Esse meu tear incomum me possibilita (com a liberdade da licença poética) subverter o processo, urdindo e tramando simultaneamente, assim como, dizer que ao menos, no contexto da singularidade de nossa investigação, há um fio que possui significativa relevância dentre os demais que compõem o urdume.

Foi a fiação mais trabalhosa. Pude fiá-lo, primeiramente, a partir da matéria obtida das ideias e das palavras dos estudantes do GPAE; depois, pelas vivências de intensos processos provocadores nas disciplinas das professoras Eliane e Sumaya; depois, dos argumentos para pensá-lo encontrados nas ideias de Dewey; e, por fim, na experiência propiciada pelo próprio percurso com o GPAE.

Tanto Dewey quanto Larrosa enfatizam, já sabemos, que a experiência se dá a partir daquilo que nos acontece em nossa relação com o mundo e, que esse *nos*, que antecede o verbo acontecer, evidencia o sujeito, com toda sua singularidade, pessoalidade, disponibilidade e dimensão humana, como núcleo de um processo criador e transformador de si mesmo alimentado por seu mover-se em direção a algo, por seu aventurar-se. A essência desse mover-se, desse aventurar-se, é que se constitui o quarto fio – o fazer.

A esse respeito, é fundamental trazer o posicionamento dos dois autores. Dewey coloca o fazer como eixo central do processo de experiência ao afirmar que “*sem o significado do verbo, o do substantivo permanece vazio*” (DEWEY, 2010, p.133), ou seja, sem uma ação do sujeito sobre uma materialidade que o desafia e para o qual será canalizada sua energia mobilizadora, sem uma ação problematizada e provocada pelos limites e potencialidades da matéria sobre a qual age, não há transformação do material interno nem tampouco do externo.

Para exemplificar, trago como referência a criação artística, mais especificamente na própria arte da tecelã; suas criações só se corporificam no ato de tecer, antes dele, há apenas vontade e imaginação; nele e após ele, vontade, imaginação e fios vão criando mundos, vão criando sentidos, assim como a própria tecelã vai se transformando. Penso que a mesma analogia seja possível a qualquer outro fazer que não seja especificamente do universo artístico, na culinária, por exemplo, os alimentos e suas combinações são a materialidade que desafia a criação do gastrônomo, assim como a infinidade de técnicas e ferramentas que pode lançar mão para a execução de um cardápio, que também pode ser artístico em sua forma de apresentação. Mas, e na experiência de pensamento? Primeiramente, recordemos que o próprio Dewey afirma que não há uma diferença que possa ser notada entre elas, que não seja a da materialidade, destacando que a materialidade da experiência de pensamento é composta por sinais e símbolos, que vão sendo trabalhados num processo que tem sua consumação na elaboração de premissas, as quais resultam das transformações das ideias iniciais. Ressalto ainda, que essa experiência de pensamento não está circunscrita ao campo filosófico, ela também pode anteceder o trabalho de criação sobre a matéria, na elaboração de um projeto por exemplo, quanto o criador tem sua materialidade, mais poderá operá-la pelo pensamento (DEWEY, 2010, p.112-114 e 133-134). Vale ressaltar que estou me referindo aos fazeres interessados, aqueles aos quais estamos disponíveis ao que nos acontece à medida que agimos, em detrimento de quaisquer outro fazer mecânico, para os quais já tecí algumas considerações anteriormente.

Em Larrosa, entretanto, há uma enfática valoração do fazer na perspectiva do ser afetado, daquilo que sofremos quando algo nos acontece, um fazer muito próximo ao colocar energia com vistas à uma disponibilidade, como aparece expresso em suas palavras

A experiência é o que nos acontece, não o que acontece, mas sim o que nos acontece. Mesmo que tenha a ver com a ação, mesmo que às vezes aconteça na ação, não se faz a experiência, mas sim se sofre, não é intencional, não está do lado da ação e sim do lado da paixão (LARROSA, 2015b, p.68).

Estaria nessa aparente divergência de posicionamento dos autores, a ruptura da reciprocidade por mim percebida entre suas ideias? Por um bom tempo acreditei que sim. Confesso que essa interpretação, decorrente de minhas primeiras leituras, essas literais, de seu texto *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*, gerou-me uma forte atração, num movimento de oposição à sua negação do fazer, melhor dizendo, à sua subversão do fazer transposto à dimensão do sofrer. Essa oposição, também alimentada pela percepção de que outros professores a tomavam como uma defesa da apreciação, em detrimento do fazer, foi a força motriz, em meu percurso de investigação, em direção à (re)descoberta da potência do fazer. O que eu ainda não sabia é que seu texto funcionara como um espelho de minhas aulas. Era contra o sentido que atribuí ao fazer, de forma inconsciente e irrefletida, ao longo dos anos e fomentado por alguns contextos que eu estava lutando.

A percepção de que estas ideias aparentemente opostas eram complementares, é decorrente de uma busca recente pelo contexto/chão que possibilitou a germinação da concepção de Larrosa. “Para nos impregnarmos de uma matéria, primeiro temos de mergulhar nela” (DEWEY, 2010, p.136), assim mergulhei em algumas das obras de Larrosa à procura de indícios, de pegadas que me possibilitassem ideia de, por quais caminhos ele andava.

Nelas, pude perceber que ele não se opõe a todo fazer, mas ao fazer, valorado pela contemporaneidade, como ação externa do sujeito para dominação e transformação do mundo e do outro, um fazer que não possibilita que algo nos aconteça, que não demanda disponibilidade, que não é singular, pessoal transitório e permeado por incertezas. Por isso mesmo, ele pinta com cores tão intensas sua ênfase no fazer que para ele mobiliza as potencialidades da experiência no sujeito, o sofrer. Todavia, há um outro fazer que permeia as obras de Larrosa nas quais mergulhei, um fazer próximo à dimensão da criação no universo dos escritores, dos poetas e dos estudantes em ação de aprender a pensar e a perguntar quando do encontro com as ideias de outrem, e de buscar e partilhar a própria palavra carregada da potência de sua experiência.

[...] O escritor não inventa, nem desmascara, nem descobre. O que o escritor faz é reencontrar, repetir e renovar o que todos e cada um já sentimos e vivemos, o que nos pertence de mais peculiar, mas a que os imperativos da vida e das rotinas da linguagem nos impediram de prestar atenção: o que

ficou na penumbra, semiconsciente, não formulado, privado de consciência e de linguagem, ou ocultado pela própria instituição da consciência e da linguagem (LARROSA, 2015a, p.47).

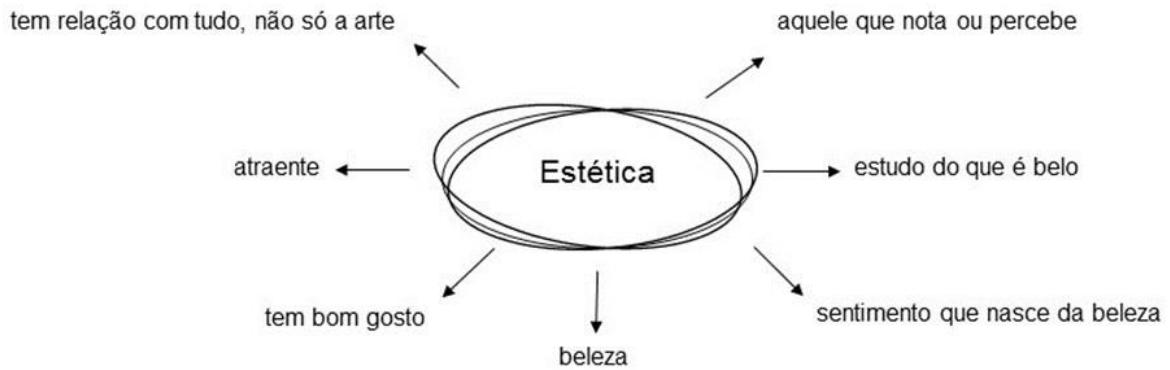
Foi nesse fazer mobilizador de intensas transformações e com forte caráter provocador, não nomeado por Larrosa, que encontrei a conexão entre o pensamento dos autores. Talvez pudesse existir uma outra palavra para nomeá-lo, diferenciando do fazer mecânico e alienante instituído pela lógica industrial ainda no século XIX e ratificado na contemporaneidade para seus contextos; opto, no entanto, por tentar devolver a potência do fazer circunscrita ao universo da manufatura, o fazer como ofício, o fazer como ato daquele que se lança numa aventura, num fazer permeado pela percepção do que é feito e do que é suportado, um fazer composto pela ação e pela sujeição.

A fiação de um outro sentido para o fazer se deu por várias idas e vindas, por vários recomeços, provocados por alguns nós que surgiam na reunião das matérias provindas de diferentes fontes e referências, que ora me levaram a pausas, ora a desistências, ora a tomar outras direções. A percepção do fio em sua inteireza, foi uma das últimas conquistas.

Para explicitar o sentido por mim elaborado para o fazer nesse fiar de ideias e referências, apresento alguns dos fazeres, que permearam o percurso de investigação do GPAE em 2015, nos quais encontro maior potência, tanto no que se refere à mobilização e manifestação das inteligências dos estudantes em sua busca de sentidos para a experiência, quanto à sua relevância para meu processo de construção de sentido para o fazer.

A primeira estratégia de investigação adotada entre os integrantes do grupo foi o uso do dicionário Houaiss para buscar compreender as palavras geradoras – experiência, vivência, encontro e estética – a partir de suas significações, relações, sinônimos e etimologia. Essa ação me possibilitou descobrir que os estudantes não sabiam usar os dicionários e, consequentemente, dar algumas orientações sobre como as informações eram apresentadas por essa versão de dicionário. Pouco tempo depois de iniciado esse fazer, até as palavras desconhecidas encontradas no dicionário se tornavam mobilizadoras de novas pesquisas a cada pergunta: o que é isso? O *relato 2 do GPAE* explicita um pouco do contexto de como se desenvolvia a dinâmica desse fazer, no qual a inteligência de todos os integrantes foiposta em movimento criando os primeiros esboços de como o grupo começava a articular suas ideias, as primeiras hipóteses e o reconhecimento da própria temática. Os esquemas das figuras 2 e 3 apresentam esses esboços.

Figura 2 - Esquema para a palavra estética criado pelos estudantes.



Fonte: Acervo do Pesquisador.
Autoria: Grupo de Pesquisa Arte na Experiência.

Figura 3 - Esquema para a palavra experiência criado pelos estudantes.



Fonte: Acervo do Pesquisador.
Autoria: Grupo de Pesquisa Arte na Experiência.

Nesse movimento de investigação, o grupo entendeu que seu objeto de pesquisa era a ideia de experiência, em torno da qual conseguiram organizar duas das outras três palavras, conforme mostra o esquema a seguir.

Figura 4 - Esquema da relação entre a palavra experiência, encontro e vivência feito pelos estudantes.



Fonte: Acervo do Pesquisador.
Autoria: Grupo de Pesquisa Arte na Experiência.

A partir dessa elaboração surgiram as seguintes hipóteses: tudo é experiência? Na rotina há experiência? A experiência é pessoal? O ato de ver propicia experiência ou só conhecimento?

Como os estudantes ainda apresentavam alguma dificuldade para estabelecer algum sentido para a palavra estética, estimulei-os a buscar criar relações entre as palavras experiência e estética. As frases abaixo, registradas em meu caderno, são resultado dessa busca.

Estética consiste num lado emocional, sentimental, meio de expressão e a partir disso surge o seu gosto para julgar o que é belo e feio.
 (Diana, estudante)

Se estética estuda o belo, como ela também estuda o feio?
 (Emília, estudante)

Encontro, experiência e vivência estão relacionados pois quando eu encontro algo, eu estou vivendo uma experiência, e quando eu vejo algo acontecendo eu estou tendo uma vivência.
 (Lua, estudante)

A experiência está ligada ao conhecimento e a estética ao emocional. Quando você se entende e entende o seu emocional, você consequentemente está tendo uma experiência estética.
(Diana, estudante)

Se gostamos ou não da experiência?
(Emília, estudante)

Ter experiência julgando se é bonito ou feio, se é bom ou ruim?
(Lua, estudante)

Achei que a experiência e a estética seriam sempre duas palavras e não uma só!
(Emília, estudante).

Esse foi o contexto inicial de uma experiência de pensamento constituída ainda por outros fazeres que permearam o percurso do GPAE. Os esquemas e frases produzidos nessa etapa nos dão um mapeamento preliminar resultante da mobilização e articulação do material dessa experiência, as ideias, manifestas nos símbolos e conhecimentos oriundos de experiências anteriores como apontou Dewey.

Uma afirmação de Larrosa me ajuda inclusive a pensar o potencial desta atividade de pesquisa pautada numa leitura com vistas a construção de sentidos, também mobilizadora como demonstrou o Relato 2 do GPAE, segundo ele

[...] o aprender pela leitura não é a transmissão do que existe para saber, do que existe para pensar, do que existe para responder, do que existe para dizer ou do que existe para fazer, mas sim a co-(i)mplicação cúmplice no aprender daqueles que se encontram no comum. E o comum não é outra coisa que aquilo que se dá a pensar para que seja pensado de muitas maneiras, aquilo que se dá a perguntar para que seja perguntado de muitas maneiras e aquilo que se dá a dizer para que seja dito de muitas maneiras (LARROSA, 2015a, p.143).

A leitura de significação das palavras no dicionário poderia ter sido reduzida a mera busca da significação da palavra dada por seu autor, numa clara atitude passiva de assumir a palavra do outro sem que muitas vezes ela faça sentido para aquele que a lê, todavia o debate dessas significações e a busca de relação das mesmas com as hipóteses em desenvolvimento mobilizaram os estudantes a pensar e a perguntar o que aquelas palavras diziam a eles, ou nas próprias palavras de Larrosa, “*na leitura da lição não se busca o que o texto sabe, mas o que o texto pensa*” (2015a, p.142).

Desse percurso, há dois outros fazeres que desejo evidenciar, tanto para apresentar a transformação da matéria dessa experiência de pensamento, tendo esse mapeamento preliminar como uma referência, quanto para poder discutir minha acepção para o fazer na experiência.

Antes de trazê-los para que sejam problematizados, gostaria de explicitar o contexto de sua criação. O estímulo primordial adveio da forte valoração dada ao fazer pelos estudantes a cada vez que discutiam a ideia de experiência, uma de suas hipóteses, inclusive, traz em seu bojo essa presença, quando questionam se o ato de ver também poderia possibilitar uma experiência ou apenas o conhecimento daquilo que é visto. Confesso que por um bom tempo acreditei que também haveria a possibilidade de experiência no ato de ver pautado no emudecimento de Diego ao ver o Mar, no que eu senti a cada vez que fiquei emudecido diante de uma obra de arte e do próprio texto de Galeano e, na própria valoração que dou à leitura de imagens, como professor de arte, que sou.

A persistência ou melhor dizendo a permanência dessa importância entre os estudantes instigou-me profundamente, ao mesmo tempo em que buscava propor questionamentos que pudessem contribuir para o reconhecimento da importância que eu atribuía ao ver pelos estudantes (e aqui se evidencia uma dessas manifestações desse explicador que deve existir em muitos de nós, aquele que deseja levar a saber determinada coisa), ia sendo provocado pelo fazer vivenciado na disciplina da professora Eliane Bruno e pelas discussões sobre ele na disciplina do professor Juliano Sampaio.

Na primeira, o próprio percurso da disciplina e o encontro com as ideias de Marie-Christine Josso (2004) acerca da metodologia de pesquisa-formação articulada com as histórias de vida e formação numa perspectiva autobiográfica para a formação de professores possibilitaram-me perceber a potência do fazer no processo de construção de sentidos pela forte mobilização do sujeito em sua inteireza. A metodologia proposta por Josso e que fundamentou e corporificou o desenvolvimento da disciplina é composta por três fazeres que se inter-relacionam: inicia-se com o processo de narrar-se a partir da seleção de aspectos relevantes da história que se pretende contar e que se encontra como foco de investigação, atribuindo-lhes sentidos e articulando-os por meio da linguagem num jogo criativo e reflexivo; seguido pelo afetar-se pelas narrativas dos demais integrantes do grupo que as compartilham; e culmina com o processo de transformação da fala em escrita, a demandar uma intensa (re)organização das experiências e da própria narrativa, atribuindo sentidos problematizando às relações estabelecidas, às significações, às investigações, às reflexões e às leituras realizadas nesse interpretar(-se).

Da segunda disciplina, a descoberta da importância do fazer – uma ação do sujeito no mundo – como processo de constituição e transformação do sujeito, dos objetos e da própria cultura, explicitada na articulação entre diferentes autores. Dentre os quais destaco Ernest Boesch (2007), que em seu texto intitulado *The Sound of Violin* utiliza-se da relação do violinista com o violino como metáfora para evidenciar esse processo de transformação. Para ele, assim como o violino desenvolveu-se ao longo do tempo, possuindo uma história em sua filogênese, há um outro desenvolvimento – ontogenético – que perpassa a relação do violino

com o violinista, relação essa pautada na busca pela beleza do som – um padrão idealizado de um som ainda não existente – que mobilizará os esforços de todo aprendiz para o aprimoramento da execução do instrumento e a superação das frustrações inerentes ao longo processo que exige a adaptação do corpo do aprendiz ao violino, o aprendizado das técnicas de execução em crescente nível de exigência e a satisfação de diferentes audiências até a conquista da mais exigente, o próprio violinista; num processo intenso e permanente processo de busca que resulta na transformação do indivíduo, do objeto e da própria cultura.

Assim, provocado por essas ideias, passei a refletir sobre a presença e a qualidade desse fazer no GPAE e, consequentemente, em minhas aulas. A impressão de que estavam marcados por um forte trabalho conceitual em detrimento do fazer fomentaram o desejo de experimentação de outros fazeres¹⁹.

O primeiro fazer – a elaboração de mapa conceitual por meio da negociação de sentidos para as palavras – adveio de uma sugestão do professor Juliano Sampaio durante uma conversa em que apresentei a etapa em que se encontrava o GPAE, minhas dúvidas e minhas novas impressões, buscando articulá-los com algumas das ideias dos autores que permeavam nossos debates.

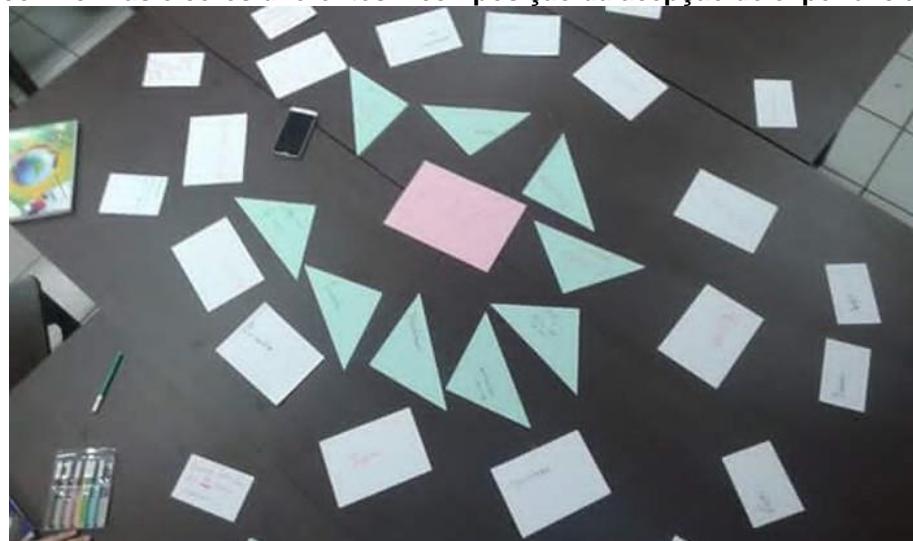
Quadro 4 - Relato 6 do GPAE.

Na semana seguinte, encontrava-me muito entusiasmado com as novas possibilidades para potencializar as investigações do GPAE que estavam em desenvolvimento. A perspectiva de finalização do mapa conceitual não despertava interesse das estudantes presentes, havia certa resistência resultante das dificuldades da semana anterior. Comecei a organizar o espaço da biblioteca com a ajuda das meninas, aproximando mesas e anunciando que faríamos um jogo colaborativa do qual resultaria o nosso mapa conceitual. Uma folha de sulfite com a palavra experiência escrita fora colocada ao centro, ao redor dela, foram distribuídos papéis sulfite com diferentes formas, cores e tamanhos, cada um dos três níveis recebeu o mesmo padrão. Agora a expectativa era das estudantes!

Organizada a área do jogo, pedi que fossem registrando todas as palavras e ideias que haviam sido construídas ao longo dos encontros e que poderiam auxiliar na construção de nosso sentido para a palavra experiência (os cadernos de registros puderam ser consultados), sem que houvessem negociações quanto à proposta e o posicionamento das mesmas (Figura 5). Finalizadas as anotações, foram retirados os papéis que permaneceram em branco. Na etapa seguinte, iniciaram a negociação coletiva e colaborativa do posicionamento de cada contribuição nos diferentes níveis de acordo com sua importância para a construção do sentido – quanto mais próximo ao centro, maior sua relevância (Figura 6).

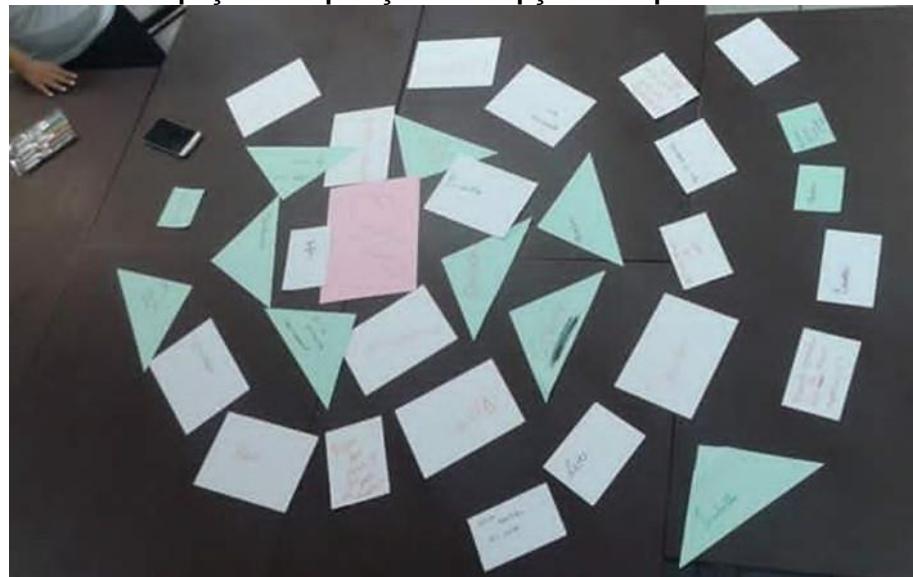
¹⁹ Ressalto que, no momento a que me referi, ainda não havia me aprofundado no estudo das ideias de Dewey, assim, essa percepção foi estímulo, inclusive, para a reflexão posterior.

Figura 5 - Fotografia da primeira etapa do jogo, distribuição aleatória das palavras nas figuras com formas e cores diferentes – composição da acepção de experiência.



Fonte: Acervo do Pesquisador.
Autoria: Grupo de Pesquisa Arte na Experiência.

Figura 6 - Fotografia da segunda etapa do jogo, negociação da disposição das palavras no espaço – composição da acepção de experiência.



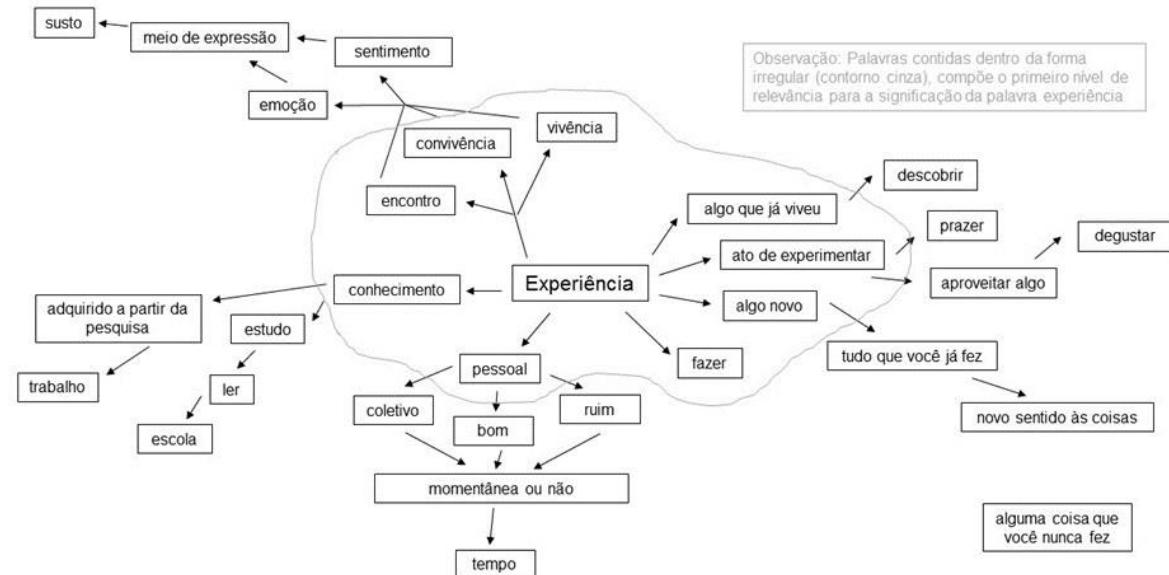
Fonte: Acervo do Pesquisador.
Autoria: Grupo de Pesquisa Arte na Experiência.

Quadro 5 - Relato 6 do GPAE

Estava muito surpreso com o poder de mobilização da atividade. A cada sugestão de posicionamento, os argumentos eram apresentados e debatidos pelo grupo. Houve momentos em que as negociações ficaram muito pessoais, não era mais a proposta ou o argumento que não eram aceitos, mas a própria pessoa. Ao perceber esse movimento promovi uma pausa, pedi que olhassem o mapa conceitual sobre a mesa, enquanto destacava que não erámos nós que estávamos em negociação, mas as palavras para a construção de uma ideia, por isso a importância de bons argumentos para possibilitar a reflexão de todos e a construção de sentidos, não havendo a necessidade de convencimento de ninguém – o mapa era o objetivo do grupo e não a competição por determinado posicionamento das palavras. No decorrer da discussão, vez ou outra que alguma proposta não era aceita ou era questionada, as próprias estudantes retomavam essa orientação administrando os possíveis conflitos.

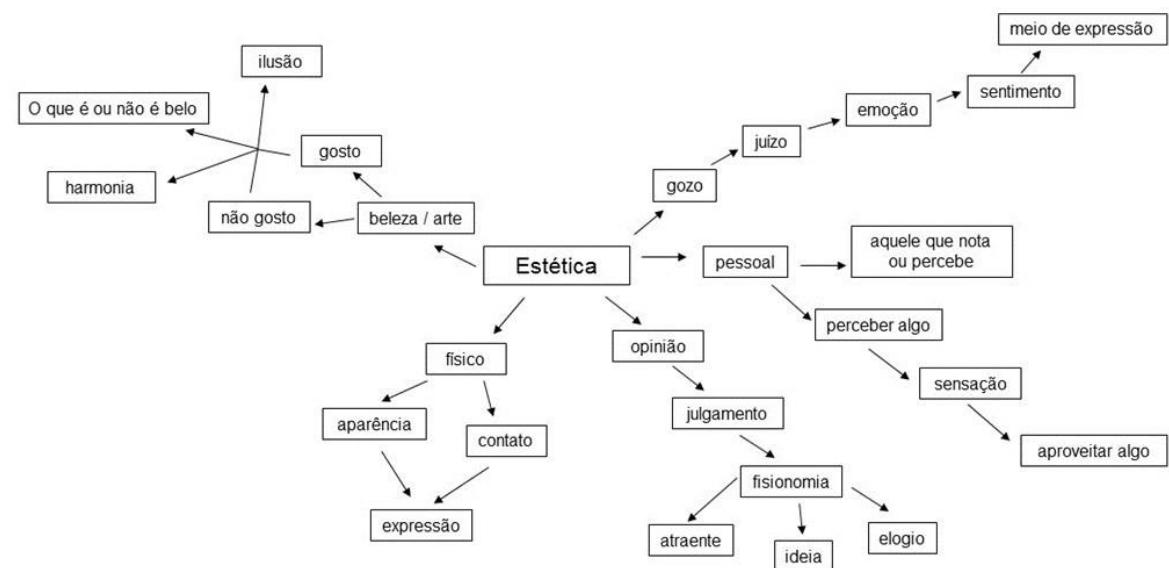
Foram elaborados dois mapas conceituais, um de estética e outro de experiência. A mobilização foi tanta que as participantes continuaram na atividade mesmo após o término do tempo previsto para a reunião, chegaram a propor fazer os outros dois mapas das palavras vivência e encontro, no entanto, momentos depois elas mesmas perceberam que as palavras estavam contempladas na construção da palavra experiência. Para a estudante Aurora, foi o melhor encontro desde o começo, porque fizeram o que tinha sido proposto brincando e se divertindo.

Figura 7 - Mapa Conceitual da palavra Experiência produzido através do jogo e registrado pela estudante Diana.



Fonte: Acervo do Pesquisador.
Autoria: Grupo de Pesquisa Arte na Experiência.

Figura 8 - Mapa Conceitual da palavra Estética produzido através do jogo de negociação de sentidos.



Fonte: Acervo do Pesquisador.
Autoria: Grupo de Pesquisa Arte na Experiência.

Um primeiro aspecto que gostaria de considerar está relacionado a transformação da matéria dessa experiência de pensamento – os sentidos para as palavras experiência e estética. Nas figuras 2 a 4, 7 e 8 os mapas conceituais produzidos corporificaram as formas que as ideias foram tomando a cada registro realizado desse movimento das inteligências dos estudantes, nesse aventurar-se pelo mundo das ideias. As figuras 7 e 8 apresentam um relevante aprofundamento na construção dos sentidos para ambas as palavras em comparação com as primeiras construções apresentadas pelas figuras 2 a 4. A percepção de que algumas ideias existentes nas três primeiras permaneceram nas duas últimas atesta a conexão entre as etapas sucessivas num processo integrado. Nas duas últimas (figuras 7 e 8) podemos ainda perceber que em cada ramificação há o desenvolvimento de um sentido para cada palavra e que no primeiro nível estão as palavras fundamentais para referenciar esses sentidos. Gostaria de ressaltar, todavia, que no mapa da palavra experiência (figura 7), a palavra *fazer* permanece sozinha no primeiro nível, sem qualquer desdobramento apesar de perceberem sua conexão com outras palavras do mapa, devido ao fato de, na acepção dos estudantes, ser considerada fundante do processo de experiência.

Confesso que me surpreendi sobremaneira ao constatar que estudantes de 14 a 16 anos, os quais desconhecem as teorias e concepções da arte e de educação, ou mesmo dos autores com os quais dialogava, me auxiliavam a (re)descobrir a potência do fazer, tanto na defesa do posicionamento de uma palavra no jogo, quanto pela qualidade de suas perguntas e argumentos a também alimentar minhas próprias reflexões e buscas.

Outra questão a ser considerada se refere exatamente a essa potência do fazer, a qual entendo ser comprovada pela relevante transformação dos sentidos em construção para as palavras.

Vem ao encontro dessa ideia, a afirmação de Dewey de que é pela ação sobre a materialidade, por meio desse embate do sujeito (mobilizado por suas buscas e percepções) com as limitações e possibilidades que ela apresenta que se dá a transformação tanto da matéria, quanto do sujeito, que resulta na consumação de uma experiência.

Ao manipularmos, tocamos e sentimos; ao olharmos, vemos; ao escutarmos, ouvimos. A mão se move com a agulha usada para gravar ou com o pincel. O olho acompanha e relata a consequência daquilo que é feito. Graças a essa ligação íntima, o fazer posterior é cumulativo, e não uma questão de capricho nem de rotina. Em uma enfática experiência artístico-estética, a relação é tão estreita que controla ao mesmo tempo o fazer e a percepção. Essa intimidade vital da ligação não pode ser alcançada quando apenas a mão e os olhos estão implicados. Quando ambos não agem como órgãos do ser total, existe apenas uma sequência mecânica de senso e movimento, como em um andar automático. A mão e o olho, quando a experiência é estética, são apenas instrumentos pelos quais opera toda a criatura viva, impulsionada e atuante durante todo o tempo (DEWEY, 2010, p.130-131).

Assim, a materialização dos símbolos e palavras, até então trabalhados no âmbito do pensamento, possibilitou que os sujeitos dessa experiência, os estudantes do grupo de pesquisa, estivessem mobilizados na inteireza de seu ser, numa forte integração entre fazer e pensar. A cada movimentação das peças, a cada negociação de sentidos, eles mesmos eram afetados pelo que lhes aconteciam nessa experiência coletiva. De acordo com o registro escrito de uma das participantes.

As palavras chaves até então não estavam totalmente definidas. Estética trouxe consigo extrema dúvida entre todos, porém, o uso da dinâmica esclareceu grandes dúvidas, de modo que as discussões se encaixaram plenamente em nossas mais notáveis dúvidas. O fato de discordarmos e discutirmos fez com que nossas opiniões que no começo eram divergentes, entrassem em consenso, conseguindo finalizar finalmente as grandes dúvidas, esclarecendo os termos.

Concluindo que a dinâmica foi essencial para o final entendimento, relacionar e definir a importância de tais palavras, auxiliou muito pois o entretenimento entre a “brincadeira” nos fez nos concentrarmos no tema (Diana, estudante do GPAE).

Muitas foram as vezes em que percebia que antes mesmo que algum argumento pudesse ser verbalizado, a nova posição de uma palavra parecia gerar uma rápida reação, dada a sua incoerência interna. Contribui para a compreensão desse processo, a afirmação de Dewey de que “*a percepção da relação entre o que é feito e o que é suportado constitui o trabalho da inteligência, e como o artista é controlado, em seu processo de trabalho, por sua apreensão da conexão entre o que ele já fez e o que fará a seguir*” (DEWEY, 2010, p.124).

Esse princípio pode ser encontrado nas ideias de Rancière, quando ele afirma que todo homem foi capaz de aprender alguma coisa por si mesmo, sem a dependência de um mestre explicador, enfatizando que esse aprendizado resultante de um movimento da inteligência é base para que todo o resto possa ser aprendido, por meio de um fazer que mobiliza a inteligência a empreender buscas acerca daquilo que vê e que é dito, pensado e tem usos inferidos, a partir de argumentos encontrados no próprio meio em que investiga e se movimenta a inteligência. Nas palavras do autor

[...] A potência não se divide. Não há senão um poder, o de ver e de dizer, de prestar atenção ao que se vê e ao que se diz. Aprendem-se frases e, ainda, frases; descobrem-se fatos, isto é, relações entre coisas e, ainda, outras relações, que são da mesma natureza; aprende-se a combinar letras, palavras, frases, ideias... Não se dirá que adquirimos a ciência, que conhecemos a verdade, ou que nos tornamos gênios. Saberemos, contudo, que, na ordem intelectual, podemos tudo o que pode um homem (RANCIÈRE, 2015, p.47).

Dessa forma, a mesma inteligência que já construiu conhecimentos se lança, a partir daquilo que já conhece, que já percebe, a construir novos conhecimentos por meio de fazeres

que a desafiam, que a instigam e que a alimentam a também mover-se num processo semelhante àquele que já praticou anteriormente. Assim ocorreu no GPAE, quando da pesquisa das palavras no dicionário fomentando perguntas para as quais encontravam argumentos no próprio texto e nas suas experiências anteriores para pensa-las e discuti-las, e quando da elaboração dos mapas conceituais que os desafiam ao aprofundamento dessa construção. Essa negociação de sentidos com a qual estavam comprometidos e mobilizados constituiu-se convite e desafio para a ação das inteligências dos estudantes.

A narrativa desse fazer no GPAE nos possibilita ainda compreender a ideia de consumação no pensamento de Dewey, em sua concepção de experiência ele destaca que há um fluxo que leva de algo a algo, numa organização dinâmica que leva tempo e onde existe um crescimento, “há *início, desenvolvimento, consumação*” (2010, p.139). Em sua metáfora da pedra, a culminação de todo movimento anterior coincide com sua chegada ao estado de repouso, no processo de experiência a consumação difere da simples cessação do movimento, porque ela se constitui o desfecho de um processo onde todas as partes estão integradas. O jogo sozinho poderia ser início ou meio de um processo, em nosso percurso, todavia ele propiciou a transformação do material da experiência e dos próprios sujeitos, de tal forma, que para todos nós a sensação de que havíamos concluído um processo era forte. Ressalto, entretanto, ainda diferenciando cessação de consumação, que esse sentimento do grupo não levou à cessação de nossa investigação, mas à consumação de um processo de investigação pautado na construção de sentidos para algumas palavras pela manipulação das ideias.

Penso inclusive, que esses fatores tenham sido responsáveis para que a corporificação do mapa da palavra estética se tornasse possível, isso porque, essa fora a palavra com a qual tiveram maior dificuldade para estabelecer relações e articular sentidos, cheguei inclusive a questionar-me se fora uma arbitrariedade minha a introdução e manutenção da palavra estética no contexto da investigação, a despeito do movimento do grupo, que desde o início apresentou maior dificuldade para inter-relacioná-la com as demais, uma vez que inicialmente, para ela, atribuíam apenas o sentido de beleza pessoal ligada aos centros de estética.

Quando afirmei na *Metáfora 1* que o texto de Galeano só alcançou sua consumação como experiência (para mim) nesse processo de investigação do mestrado, foi considerando que ainda não havia vivido um fazer que me propiciasse as transformações na materialidade – a criação dos sentidos – e em mim como sujeito daquela experiência. Essa relevância do fazer é enunciada por Galeano, na mudança de seu discurso, de indireto para direto, que propicia a Diego assumir seu protagonismo e verbalizar seu pedido de ajuda. Até esse momento o menino contempla o Mar, como eu contemplava o texto do autor; ali, naquele pedido está em potência a possibilidade de desenvolvimento de outros fazeres pelo menino

com vistas à consumação de sua experiência, tais quais encontrei nesse meu percurso de investigação, quando resolvi olhar.

Uma última consideração que gostaria de propor é com relação à ideia de microclima sensível como favorecedor, como mais uma materialidade dos processos de experiência partilhados coletivamente. De acordo com Apolline Torregrosa Laborie (2012) um microclima sensível é gerado a partir das interações que oferecem determinada temperatura, determinado calor, determinada umidade que vão compondo um ambiente sensível, em toda sua totalidade, o qual fomentará as disposições de cada ser em interação.

Um clima adequado possibilitará a disponibilidade e a abertura ao que nos acontece e ao outro que partilha conosco esse nos acontecer, criando “uma ‘fauna particular’ de pessoas que circulam, que estão em plena criação, nessas investigações, em silêncios ou em diálogos exibindo seus trabalhos, participando desta viscosidade” (TORREGROSA, 2012, p.36)²⁰, que potencializa a densidade e a intensidade dessas interações pela efervescência desse espaço coletivo. Nesse sentido, penso que as duas situações a que me referi, constituem-se exemplos da potência e da transitoriedade com a qual se dá a corporificação desse microclima, a favorecer a experiências coletivas, especialmente no contexto da educação anteriormente considerado.

Nos relatos 2 e 4 do GPAE tanto minha narrativa das dinâmicas do grupo nas duas situações, quanto no entusiasmo de Aurora acerca da atividade com os dicionários e no depoimento de um dos estudantes ao final do jogo de elaboração dos mapas conceituais há fortes indícios da constituição desse microclima sensível que apenas se corporificou quando da interação de todos mobilizada por um objetivo partilhado e por um fazer a que estávamos comprometidos e engajados. Precisávamos apenas nas duas situações de uma materialidade sobre a qual pudéssemos trabalhar e que fosse coerente com os nossos objetivos. Cessada as atividades, a energia coletiva se dissipava para continuar alimentando processos internos em cada sujeito que partilhava aquela experiência. A subjetividade, a singularidade, a provisoriação, a finitude e a fugacidade defendidas por Larrosa, que compõem o segundo fio de nossa urdidura, são também características de uma experiência coletiva partilhada por sujeitos em experiência a criar um ambiente que favoreça o próprio aventurar-se da experiência.

Esse microclima é percebido inclusive na aventura de Diego, na história de Galeano ele se manifesta na viagem ao Sul (um mergulho à subjetividade), na transposição das dunas altas de areia a possibilitar acolhimento, calor e desafio aos viajantes e, especialmente, na cumplicidade que há entre Diego e Santiago durante toda a aventura, uma cumplicidade

²⁰ Tradução livre para o trecho “una ‘fauna particular’ de personas que circulan, que están en plena creación, en estos tanteos, en silencios o en diálogos desplegando sus trabajos, participando de esta viscosidade”.

permeada pelos fazeres e silêncios partilhados e pelo respeito ao tempo, aos processos e à necessidade do outro.

Desenvolvidas essas considerações acerca do primeiro dos fazeres em análise, trago o contexto de desenvolvimento do segundo fazer que desejo explicitar.

Como disse anteriormente, já vinha num processo de profundas reflexões sobre a potência do fazer artístico no processo de construção de conhecimento e, consequentemente, sobre sua presença e espaço em minhas aulas, alimentado pela vivência do processo de criação artístico articulado com as atividades e com o percurso da disciplina da professora Eliane, e a, consequente, percepção de sua potência para os meus processos de construção de conhecimento; pelo encontro²¹ com as ideias de Rita Irwin (2008) que defende a integração entre os três papéis, o do ser artista, do ser pesquisador e do ser professor, para a constituição de um ser, por ela denominado a/r/tógrafo, um profissional da área de arte que, independentemente de sua função – artista, pesquisador ou professor –, amplia sua atuação e maneira de pensar pela ativação das três formas de pensar propostas por Aristóteles, saber, prática e criação ou pela presença das três dimensões, pesquisa, ensino e produção; e, pelo (re)despertar de meu fazer artístico.

Assim, diante da necessidade crescente, por mim sentida, de explorar o fazer artístico no contexto das investigações do grupo, respaldada pelo interesse inicialmente apresentado pelos estudantes nas reuniões do grupo focal e nas de organização do GPAE, e, da percepção de que havia uma disposição dos estudantes para a vivência de outros percursos alimentada pela própria sensação de consumação do processo de investigação das palavras, propus a realização da atividade narrada no relato 5 do GPAE, a qual se constitui elemento de transição de nosso aventurar-se e de conexão entre a materialidade das ideias, pautada em símbolos, e a dos materiais artísticos, em qualidades, para a continuidade da investigação da experiência. Na sequência partilhei com os estudantes as ideias e desejos que já haviam estimulado a produção dos painéis, convidando-os para que pensássemos juntos os próximos caminhos a percorrer. Esse processo de busca – conversas, pesquisas e negociações – culminou na definição pelo grupo de que viveríamos uma proposição que explorasse a produção artística em qualquer linguagem a cada semana, com o objetivo de colocar à prova, por meio da experimentação, os nossos sentidos construídos para as palavras estética e experiência.

Como cada integrante do GPAE iria elaborar sua própria proposta, coloquei-me a disposição para auxiliá-los caso precisassem, pedindo para que me passassem a lista dos materiais necessários com alguma antecedência para que pudesse providenciá-los e oferecendo-me para ser o primeiro a realizar minha proposição, tanto para que os estudantes

²¹ Propiciado pela mesma disciplina.

tivessem mais tempo para trabalhar em suas criações (uma vez que elas aconteceriam a partir da semana seguinte à da nossa deliberação), quanto pela oportunidade de constituir-me um provocador, um fomentador, um proposito de energia, ruptura e ousadia (considerando o tipo de produção favorecida pelo contexto escolar).

Trago um breve relato das seis proposições permeado pela avaliação dos estudantes, destacando alguns de seus aspectos relevantes. De forma geral evidencio o envolvimento de todos com esse novo fazer e a autonomia dos estudantes na elaboração de um trabalho autoral, para o qual articularam seus interesses, saberes e concepções de arte, de arte/educação e de processos de criação (de forma intuitiva).

Minha proposição foi uma adaptação da performance²² criada pelos professores e mestrandos Alberto Rodrigues dos Santos, Márlon Souza Vieira e por mim. A performance consistia na recepção dos participantes por uma figura inspirada na imagem dos xamãs, que repetia continuamente a expressão “diante de seus olhos”, enquanto os participantes eram levados um a um para o interior da sala – um ambiente com pouca luz, ao som de uma música percussiva, intensa e na estética africana, com o chão coberto por uma lona branca (fixa) estando derramado sobre ela uma grande quantidade de tinta guache nas cores primárias, além das neutras branco e preto. Após a entrada de todos os participantes a figura que os recebeu ocupava o espaço central da sala, deslizando sobre as tintas e convidando-os para participarem. Enquanto os corpos pintavam o espaço, numa outra música instrumental de estética contemporânea, criava-se um outro clima. Decorrido um tempo naquele processo, a projeção de obras de Kandinsky no telão constituíram convite para cessão do movimento dos corpos. A luz foi acesa ao término da projeção para que as imagens criadas na tela no chão e nos próprios corpos pudessem ser observadas. Pelo registro escrito de Pedro, dou pistas de como se desenvolveu a proposição no interior da sala com o estudante do GPAE.

A experiência deixou todos nós meio apreensivos, pois não sabíamos o que iríamos fazer. Até tínhamos algumas ideias, mas não tínhamos certeza de nada. Quando a experiência começou e entramos na sala, dizendo a “senha” e com o professor vestido daquela maneira, tivemos um ataque de riso, pois continuávamos sem saber o que ia acontecer e a cena era bem estranha. Mas quando fomos ao centro da sala e começamos a deslizar pela tinta, as cores se misturando e nossos corpos cobertos de tinta tornou a experiência incomum e bem divertida (Pedro, estudante do GPAE).

²² A performance foi criada em resposta ao desafio de criação de uma experiência que nascesse do diálogo entre as linguagens das artes visuais, da música e do teatro. A proposta do grupo, inspirada na obra de Wassily Kandinsky, do abstracionismo e do universo do artista potencializado pela exposição “Kandinsky: tudo começa num ponto”, promovida pelo CCBB/SP em 2015, foi realizada durante a disciplina Poéticas e processos na criação em Artes, do programa PROFARTES, sob a responsabilidade das professoras Rejane Galvão Coutinho e Rita Luciana Berti Bredarolli.

A proposição 2 fora a da estudante Diana. Em seu processo de busca e de pesquisa, decidiu utilizar a maquiagem facial – objeto de sua predição – e as emoções para compor um jogo onde cada um sortearia uma situação provocadora de emoções para que criasse uma resposta visual no rosto de um colega, também sorteado. Para a realização do jogo, ela trouxe vários kits de maquiagem repletos de cores com brilho, opacas e metalizadas, batons brilhos labiais, pincéis (para os quais fez muitas recomendações) e brilhos labiais, dispondo-os sobre a mesa principal da sala, dando orientações quanto às suas possibilidades de uso, para os que não conheciam.

Figura 9 - Composição com fotos dos rostos-suporte em processo de pintura.



Fonte: Acervo do Pesquisador.
Autoria: Grupo de Pesquisa Arte na Experiência.

Como o jogo só finalizava quando se esgotassem as situações estímulos, nossos rostos passaram a apresentar uma coletânea de registros, cada nova intervenção desafiava o criador a propor sua resposta visual a partir da imagem que ocupava cada rosto e estimulava as sugestões dos colegas.

Na avaliação da proposição falamos sobre a criação, sobre os resultados e sobre as expectativas e emoções mobilizadas. Diana surpreendeu-se com a forma como nos apropriamos de sua proposta. Houve grande valorização do trabalho com um material não convencional e da interação e ludicidade provocada pelo uso do corpo como suporte. No registro escrito de uma estudante do grupo.

Assim que começamos, todos já esperavam algo, por causa da maquiagem. Assim como na experiência das tintas; todos nós demoramos para nos soltar. Ligar as experiências citadas pelos outros e “vivê-las” na prática usando tintas. Foi divertido!

O ponto que acho que ninguém percebeu, é que, por mais que tirássemos experiência “triste” ou não, está lá na pele cores fortes e tal. E que venha a próxima! (Emília, estudante do GPAE).

Lua elaborou a proposição 3 a partir da exploração da pintura. Cada um deveria expressar sobre uma cartolina o que sentia ao ouvir a(s) música(s) que ela selecionou

previamente, utilizando-se das cores e pincéis que estavam à disposição. O uso de fones de ouvido possibilitou que vivêssemos um processo de mergulho na subjetividade.

Figura 10 - Composição de fotos da proposição com pintura e música.



Autoria: Grupo de Pesquisa Arte na Experiência.
Fonte: Acervo do Pesquisador.

Na avaliação da proposição, foi destacada a valorização da emoção no trabalho e o prazer com as pinturas. Conversamos sobre cada produção a partir da leitura da imagem, analisamos as formas, as cores e a maneira de fazer, buscando imaginar o tipo de música que alimentou a criação de cada uma. Em algumas leituras conseguimos inferir o gênero da música, assim como a presença de mais de uma música no repertório do pintor.

Na proposição 4, Aurora explorou a modelagem em argila provocada por um dos sete pecados capitais, obtido por meio de sorteio. Uma meditação inicial fora proposta por ela para auxiliar a cada um a trabalhar internamente a ideia sorteada, que na sequência ganharia forma na argila. Quando cada um se encontrava diante de sua porção de argila e dos materiais a sua disposição, Aurora deu algumas orientações sobre o trabalho com argila e começamos a modelar nossa acepção do pecado sorteado.

Figura 11 - Composição com fotos da proposição com escultura.



Fonte: Acervo do Pesquisador.
Autoria: Grupo de Pesquisa Arte na Experiência.

Na avaliação destacou-se o estranhamento na vivência da meditação e a dificuldade para direcionar o pensamento para o pecado proposto (que conflitava com a música da meditação) e para representa-lo na modelagem; e, o prazer e os desafios do trabalho com a argila, como demonstram as palavras de Pedro.

A meditação em si não combinou muito comigo, com o meu modo de agir, pensar e etc. Ao sorteamos os 7 pecados, quando tirei IRA tive ainda mais certeza que realmente não combinaria comigo e nem com o ambiente, a meditação em si trazia a calma e a música lenta também e pensar em ira era extremamente difícil, até porque, é um sentimento de fato forte, até pela falta de facilidade, foi muito difícil fazer de fato a meditação, minha concentração era rara e acabei não conseguindo me focar e nem relaxar, acabava enfiando outros assuntos no meio do que eu estava pensando.

A questão da argila me impressionou e cumpriu com o que eu sempre quis, pois, sempre tive curiosidade em trabalhar com argila, porém, achei difícil colocar o pecado capital na argila e acabou não tendo muito o que fazer com a mesma (Pedro, estudante do GPAE, depoimento coletado do grupo no Facebook²³).

Pedro foi o autor da proposição 5, que consistia na vivência da criação em diferentes linguagens – colagem, pintura à óleo, modelagem em argila e em massa de biscuit, desenho com grafite e com carvão e isogravura – a partir da observação de um bule.

²³ O grupo do Facebook foi criado nas primeiras reuniões do GPAE para partilha de postagens, imagens, vídeos e textos que nos auxiliassem na investigação da temática. Por se tratar de um ambiente de partilha vinculado à pesquisa em curso sua visualização só é possível para os integrantes do grupo.

Figura 12 - Composição com fotos dos trabalhos da proposição com criação a partir da observação.



Fonte: Acervo do Pesquisador.
Autoria: Grupo de Pesquisa Arte na Experiência.

Como cada um ficou no embate com sua materialidade, desafiados por sua preocupação quanto a (im)perfeição na representação do bule, Pedro, em resposta às queixas dos colegas, enfatizava que a proposta era a criação a partir do bule. Ao final, conversamos sobre a diversidade de técnicas e linguagens que despertara a curiosidade dos participantes, bem como sobre as percepções de dificuldade e a facilidade referentes a cada uma. Além disso, valoraram a integração entre fazeres diferentes na proposição, o desafio de trabalhar com um material que não conheciam, de criar a partir de uma observação e a descoberta das diferenças e possibilidades de resultado de cada linguagem – trabalhar a mesma temática possibilitou-lhes criar parâmetros para comparação. Nas palavras de uma estudante

Em toda a experiência, foi muito significativo pra mim a questão da "superação" na questão da argila, ao ficar com ela, eu achei que ia sair tudo ridiculamente feio, mas até que eu gostei do que eu fiz, superei as minhas expectativas em relação a mim mesma e com isso, tenho certeza de que o que mais me marcou foi a questão do resultado final, não só do meu, mas de todo mundo porque ficou muito diferente uma técnica da outra e o que mais me imobilizou foi o bule, porque né, não estava fácil representar um bule. (Diana, estudante do GPAE, depoimento coletado do grupo no *Facebook*).

A proposição 6 foi de Clara. Ela nos propôs a construção de vasos a partir de rolinhos criados com folhas de revista, dado seu interesse pelo artesanato e pelo reaproveitamento de materiais. Ela nos ensinou a técnica de produção dos caracóis que seriam usados na produção dos vasos. A simplicidade da tarefa possibilitou que conversássemos durante sua

execução, assim teciam-se novos fios nas relações afetivas entre os integrantes do GPAE. Dois outros encontros ainda foram necessários para que enfim o vaso se corporificasse pela colaboração, em duplas ou trios, e pela soma dos caracóis.

Figura 13 - Fotografia do vaso em fase de produção.



Fonte: Acervo do Pesquisador.
Autoria: Grupo de Pesquisa Arte na Experiência.

Na avaliação valorizaram a utilidade do objeto criado, o aprendizado da técnica e o prazer propiciado pelo fazer. Nas palavras de Diana e de Clara, a autora da proposição.

Apesar de não ter participado em todos os dias da experiência, foi significativa a questão de lidar com o artesanato, pois eu nunca gostei da ideia de mexer com artesanato.

A produção não foi complexa e foi até legal produzir, apesar de ter demorado, para mim no final de tudo, eu tenho a conclusão final de que foi diferente, mexer com o artesanato e principalmente gostado disso. (Diana, estudante do GPAE, depoimento coletado de em meu caderno de registros)

A cada vez que meus olhos passeiam por essas linhas, encontro novos indícios para refletir sobre a palavra experiência e sobre o próprio percurso do grupo. Apesar de se constituírem cinco proposições distintas (além da minha), percebo uma unidade que as perpassa, seja pelos sentidos partilhados que as alimentaram, seja pela própria reciprocidade do processo de fazer e de sujeitar-se, de afetar e de ser afetado. A esse respeito, coaduna-se com essa interpretação, a afirmação de Dewey de que “os atos sucessivos são perpassados por um sentimento de significado crescente, que é conservado e se acumula em direção a um fim vivido como a consumação de um processo” (2010, p.115), a qual também pode ser percebida na sucessão de atividades e de fazeres, desde a pesquisa do dicionário à última realização do grupo.

Em cada proposição há um microcosmo, um núcleo de uma experiência singular que traz em seu bojo a presença das dimensões da experiência que venho explicitando nesse texto. Há um processo criador tanto do proposito quanto dos participantes que vai gerando transformações, descobertas e saberes. Há uma forte presença da singularidade, da pessoalidade, da disponibilidade e da abertura, num processo centrado nos sujeitos, na forma como cada integrante foi afetado por aquilo que lhe aconteceu, assim como o próprio grupo se afetava e era afetado pela criação coletiva. E há, obviamente, um fazer simultâneo sobre duas materialidades cuja organização se dava pelo trabalho da emoção: uma física com qualidades artísticas pela ação sobre a argila, sobre as tintas e demais materiais a possibilitar aprendizagens, descobertas e a transformação da própria materialidade; e, outra abstrata ou simbólica pelo trabalho com as ideias, com os sentidos e com experiências anteriores (entre eles os relacionados à estética e à experiência, objetos de nosso estudo) a possibilitar aprendizagens, descobertas e transformações dos próprios sujeitos em experiência. A cada proposição se dava uma nova configuração de microclima sensível, que por sua vez também ia constituindo a unidade de um microclima do grupo.

Além daquilo que vejo, existe ainda o que os próprios estudantes trouxeram a partir de sua percepção. Diana relata a descoberta de que não há controle na experiência, pelo contrário, há um mergulho na incerteza e na indeterminação que lhe possibilitou aprender outras formas de fazer e de criar. Dessa mesma experiência Emília enuncia que na ação criadora do grupo, havia um trabalho com a emoção proveniente de outras experiências em processo de transformação. De forma geral, no processo de avaliação, destacaram que os fazeres das proposições produziram conhecimentos novos, mobilizaram a pesquisa para a sua elaboração e auxiliaram a pensar a experiência.

Nas proposições 3 e 4 estão em evidencia o trabalho da emoção na organização do material da experiência, se na 3 eram elas a selecionar as cores e movimento das pinceladas, na 4, a determinação de uma dada emoção para ser expressada gerava embate com aquela “desconhecida” que tentava coordenar o processo de seleção do material a ela congruente, dificultando a transformação da própria argila e do próprio sujeito, nos trazendo o problema provocado pela tentativa de controle ou de qualquer determinação numa experiência.

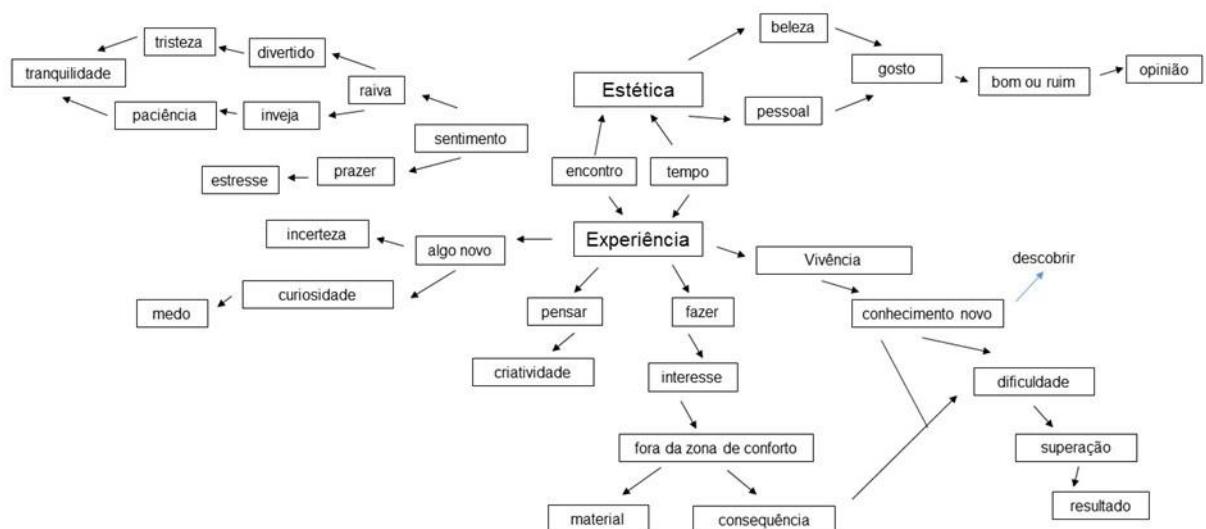
Outro processo percebido e explicitado pelos estudantes foi o do agir e sofrer, mais evidente nas proposições 4 e 5, no qual a materialidade da argila apresentava desafios em resposta à manipulação empreendida pelos estudantes, num câncone permanente e provocador de transformações, descobertas e do sentimento de consumação que é reconhecido por Diana nos produtos finais, todavia, decorrente de um processo de busca anterior. Ressalto ainda, que esse mesmo desafio é percebido como convite para lançar-se a uma aventura de descobertas e de transformação do material e de si mesmo, presente na fala dos estudantes em vários outros momentos das proposições.

E, por fim, a simplicidade de um fazer artesanal que possibilita a organização de outros materiais internos, como se peça a peça, as ideias estivessem sendo organizadas para a elaboração de muitos sentidos em construções muito mais amplas que os vasos, a que as mãos se dedicavam.

Após a avaliação desse segundo fazer composto pelas seis proposições, em seus aspectos gerais, propus que se lançassem a nova criação de mapa conceitual por meio do jogo de negociação de sentidos, tendo como referência a vivência das proposições e os sentidos que elaboraram na construção anterior (sem recorrer a registros). O jogo iniciou timidamente, ante o desejo deles de recorrer aos registros, estimulei-os por meio de perguntas que pudessem ativar sua vivência: o que sentiu? O que aprendeu? Que elementos aquela proposição trouxe como contribuição para pensar a experiência? Desse processo nasceu o mapa conceitual com a integração entre as palavras experiência e estética (Figura 14), onde encontro fortes indícios a reiterar as duas interpretações por mim propostas a esse segundo fazer, a da permanência de um sentimento crescente de significação e, consequentemente, a da continuidade do desenvolvimento da matéria – os sentidos para as palavras experiência e estética – da experiência de pensamento iniciada no primeiro fazer, como processo simultâneo ao trabalho com as materialidades do fazer artístico em experimentação.

Nesse novo exercício de produção do mapa conceitual os próprios estudantes destacaram que o processo de organização e de negociação foram mais rápidos e que houve relevante melhora em sua argumentação, quando em comparação com a primeira realização do jogo. Após a sua realização, propus que comparássemos os três mapas (figuras 7, 8 e 14) para verificação do que havia se transformado.

Figura 14 = Mapa Conceitual criado a partir do jogo articulando as palavras Experiência e Estética.



Fonte: Acervo do Pesquisador.
Autoria: Grupo de Pesquisa Arte na Experiência.

Nessa análise, percebemos a transformação do encontrar para encontrar-se e seu deslocamento para o centro do mapa, como resultado da integração entre experiência e estética. Segundo os estudantes, essa mudança se devia ao fato de que experiências que mobilizam gostos, emoções e sentimentos possibilitam que a pessoa se encontre consigo mesma. Assim, com esse argumento, os integrantes do grupo de pesquisa me deram a ver a potencialização de seus processos de construção de sentidos propiciada pelo segundo fazer, no qual puderam perceber-se a si mesmos na transformação do percurso da experiência de investigação da experiência.

Acerca desse encontrar-se, presente na acepção para as palavras experiência e estética proposta pelos estudantes em sua integração, Larrosa enuncia os fatores que o mobilizam, na perspectiva do sujeito da experiência, ao dizer que “*se alguém lê ou escuta ou olha com o coração aberto, aquilo que lê, escuta ou olha ressoa nele; ressoa no silêncio que é ele, e assim o silêncio penetrado pela forma se faz fecundo. E assim, alguém vai sendo levado à sua própria forma*” (2015a, p.52).

O mapa presente na figura 14, em comparação com todos os anteriores, revela o aprimoramento e a ampliação dos sentidos construídos, propiciados pela sucessão de fazeres perpassados por um sentido de significado crescente, constatação também reiterada pela maturação dos argumentos dos estudantes, ou na avaliação deles, resultantes do fato de terem construído sentidos com o que pensavam e não a partir do que estava pronto.

Da análise comparativa promovida pelos estudantes, resultou ainda a inclusão da palavra descobrir, retomada do mapa conceitual anterior, quando da percepção de sua ausência no novo mapa, dada a importância que eles atribuíam a ela. Somente uma palavra “esquecida” durante a produção do mapa 14 que não contou com o uso de registros escritos, mas somente com aquilo que fora incorporado pelos estudantes durante todo o percurso. Sobre esse incorporar, Dewey afirma que “*em qualquer experiência vital, é mais do que pôr algo no alto da consciência, acima do que era sabido antes*” (2010, p.118), é uma reconstrução, e que

[...] Ainda mais verdadeiro é o fato de que as coisas que tornamos mais completamente parte de nós, que assimilamos para compor nossa personalidade, em vez de meramente retê-las como incidentes, deixam de ter existência consciente separada. Uma dada ocasião, seja ela qual for, estimula a personalidade que se formou dessa maneira (DEWEY, 2010, p.162).

Se a força mobilizadora desses dois fazeres é propiciada pela ação do sujeito sobre uma materialidade tanto das ideias, quanto dos materiais, num contexto possibilitado pelas outras três dimensões da experiência, há uma última dimensão, um último fio que compõe

essa urdidura, que qualifica esses fazeres, diferenciados de qualquer outro fazer mecânico ou até mesmo despretensioso, como um simples colar rodelinhas feitas com folhas de revistas para compor um vaso – o ato reflexivo.

Quinto fio da urdidura

Um passarinho pediu a meu irmão para ser sua árvore.
 Meu irmão aceitou de ser a árvore daquele passarinho.
 No estágio de ser essa árvore, meu irmão aprendeu de sol, de céu e de lua mais do que na escola.
 [...] Seu olho no estágio de ser árvore aprendeu melhor o azul.
 E descobriu que uma casca vazia de cigarra esquecida no tronco das árvores só serve pra poesia.
 No estágio de ser árvore meu irmão descobriu que as árvores são vaidosas.
 Que justamente aquela árvore na qual meu irmão se transformara, envaidecia-se quando era nomeada para o entardecer dos pássaros
 E tinha ciúme da brancura que os lírios deixavam nos brejos.
 Meu irmão agradecia a Deus aquela permanência em árvore porque fez amizade com muitas borboletas.
 (Manoel de Barros)

Ao longo dessa narrativa a pausa e o tempo, o fiel companheiro que a qualifica, perpassaram algumas das contribuições de autores, permearam minha própria narrativa e alguns dos relatos do GPAE e, marcaram de forma relevante minha percepção do texto de Galeano e a composição da imagem (figura 1) a partir dele, com a valoração da mudeza de Diego e do tempo de sua duração, levando-me a crer que ali residia a possibilidade e a potência da experiência.

Com a descoberta dos outros fios, a pausa e o seu parceiro tempo, ao invés de perderem a centralidade que antes lhe dedicava, ganharam novos companheiros no panteão de minhas valorações, os fios com os quais componho a urdidura que me possibilita tecer meus sentidos para a experiência, e assim constituindo-se o quinto fio desse urdume em construção.

Sua fiação se dá pela percepção da presença do tempo no processo e na sucessão dos acontecimentos, no mover-se e no aventurar-se em direção a algo, como na viagem de Diego, na história da tecelã, no meu percurso de formação e no caminho trilhado pelo GPAE; e nos fazeres diversos, no fazer de Diego que viaja ao Sul, que cruza e transpõe dunas de areia na companhia de Santiago, que encontra o Mar e que se esforça para lançar-se para além de seu tombamento e dizer suas primeiras palavras após o seu emudecimento; no fazer da tecelã que segue a tecer a vida e os sentidos ao seu mundo e ao que cria; no fazer de minhas buscas, pesquisas, investigações e criações; e, nos fazeres em parceria com os estudantes no grupo de pesquisa.

Assim como, pela percepção de que não é o tempo de Cronos, que segue consumindo o presente, transformando-o em passado, no instante do segundo, e que nos leva a ser regidos por uma pressa cada vez maior, numa lógica muito próxima a do coelho da Alice de Lewis Carroll²⁴, e que nos torna incapazes de experiências; mas o tempo de Kairós, indeterminado, atemporal, não-linear e qualitativo, composto pela potência do instante daquilo que nos acontece e da eternidade constituída pelos sentidos que se conectam e inter-relacionam, e por isso mesmo, o tempo da experiência, ou nas palavras de Larrosa o tempo da formação, que

[...] não é um tempo linear e cumulativo. Tampouco é um movimento pendular de ida e volta, de saída ao estranho e posterior retorno ao mesmo. O tempo da formação, como o tempo da novela, é um movimento que conduz à confluência de um ponto mágico (situado, assim, fora do tempo) de uma sucessão de círculos excêntricos (LARROSA, 2015a, p.78-79).

Esse tempo, tão efêmero e provisório e tão permanente está dado em toda essa narrativa, assim como em cada trecho que a compõe, é um tempo para ser sentido, percebido e por isso mesmo, não cometo o despropósito de circunscrevê-lo ou destaca-lo em qualquer trecho que seja, sob pena de perde-lo em sua inteireza.

A outra matéria que dá corpo a esse fio, a pausa, se encontra na abertura, na disponibilidade e na atenção àquilo que acontece em nosso entorno quando estamos em relação com o que nos é externo; na entrega e na sujeição àquilo que nos acontece nessa relação; no perceber-se nesse padecimento, nesse sofrer por aquilo que nos atravessa; e, no silenciar, no deslocamento do fazer para o interior de nós mesmos. Dessa forma, é nesse pausar, que os materiais da experiência “*ao poderem ser contemplados de uma forma demorada e despreocupada, aparecem em seus detalhes e em sua indefinição, isso é, como cenários nos quais pode acontecer qualquer coisa e nos quais a imaginação pode se projetar*” (LARROSA, 2015a, p.66).

Vem ao encontro de minha acepção acerca desse quinto fio, a afirmação de Dewey de que o processo de inter-relação do sujeito com o meio, “é *em si uma interação prolongada de algo proveniente do eu com as condições objetivas, processo em que ambos adquirem uma forma e uma ordem que de início não possuíam*” (2010, p.153).

Ressalto, todavia, que essa transformação não se dá pura e simplesmente pela presença do tempo e das pausas, afinal sem a presença de um elemento integrador, o tempo de Kairós se converte no de Cronos e as pausas para contemplação, para a percepção podem se tornar lacunas ou simples espera. Esse elemento integrador é o ato reflexivo, um outro fazer, qualitativamente diverso, no entanto, daqueles com os quais compus o quarto fio, pois

²⁴ Pseudônimo de Charles Lutwidge Dodgson.

resulta da movimentação da inteligência interessada em tudo aquilo que lhe atravessa. Sem esse trabalho da inteligência só haveria matéria dispersa, pura ausência.

Trago alguns fragmentos, alguns instantes do grupo de pesquisa que se constituíram pausas, lugares de repouso e também de ação, onde as inteligências dos estudantes encontraram espaço para agir livremente em direção àquilo que as instigava e alimentava.

O primeiro lugar que destaco surgiu de meu desejo de ter outras pistas (além das conversas de avaliação) de como e por onde andavam às inteligências dos integrantes do grupo ao longo das reuniões. O pedido para que a cada semana um integrante fizesse um registro escrito, em meu caderno, avaliando aquele encontro foi pautado nas ideias de Joso acerca da valorização do ato de escrever como forma de sistematizar e organizar o pensamento e de aprofundar o ato reflexivo, nas palavras da autora

[...] a passagem à escrita e o trabalho sobre esta escrita amplificarão esta exteriorização/objetivação de si e essa tomada de distância frente a frente com um eu que se narra, dando-lhe um impacto no retorno mais forte graças à essa materialização (a narrativa torna-se um objeto exterior, uma espécie de frente a frente) (JOSSO, 2004, p.173).

Em muitos dos momentos em que esses registros foram produzidos, foi comum o pedido de auxílio do escritor a outros integrantes do grupo para a realização dessa operação, mesmo que a conversa de avaliação houvesse acabado de acontecer, era a escrita convidando a ir além.

No registro abaixo, Aurora tece considerações sobre a atividade de pesquisa com os dicionários (relato 2 do GPAE) apresentando suas dúvidas, sua percepção das reuniões e uma problematização dos recursos disponíveis naquele momento.

Reunião foi bem produtiva, retomamos a estética e tentar relacionar as outras palavras, a reunião passou muito rápida... Eu entendi que a estética ainda tá complicado de se descrever, mas fico Claro que a experiência essa de fato interligado a vivência, estética (talvez), encontro; nas reuniões está difícil viver só do conhecimento dos dicionário e de texto, mais do dicionários, talvez se utilizarmos a internet pra pesquisar algo, provavelmente ampliaria nossas opiniões e nossos olhares, sair um pouco do senso comum e chegar a um olhar mais estudado, qualquer base de conhecimento além dos dicionários... (Aurora, estudante do GPAE).

Outros registros resultantes dessa proposta já permearam minha narrativa trazendo a voz e a manifestação da inteligência dos estudantes. Além dos registros no meu caderno, os estudantes também produziam anotações em seus cadernos, mesmo não tendo optado por trabalhar e revisitar esses registros, quando estávamos no momento de transição entre os fazeres, na fase de buscas do que veio a se constituir o conjunto de proposições, a estudante Lua mostrou-me as anotações em seu caderno de registro, em formato de mapa conceitual,

onde estabeleceria relações entre senso comum (temática em desenvolvimento nas aulas de filosofia), experiência e arte²⁵.

As conversas de avaliação, citadas acima, também se constituíram um outro lugar para reflexão. Uma delas em especial, a que avaliamos o percurso trilhado no primeiro semestre de 2015, quando surpreendi-me com a afirmação dos estudantes de que o processo de pesquisa nos dicionários e negociação de sentidos foi a ação mais relevante, cujo ápice foi a realização do jogo de elaboração do mapa conceitual, em detrimento de outras ações que realizamos no semestre e que envolveram o uso da internet ou a produção dos painéis. Provocado por essa constatação é que empreendi novas buscas de sentido para uma etapa do percurso que a princípio considerava estritamente conceitual.

A relevância da produção desses registros e da presença dessas conversas de avaliação como elementos integradores do processo de experiência alimentando a manifestação e interesse das inteligências me pareceu ainda mais evidente quando estávamos em meio a realização das proposições que compuseram o segundo fazer. Às vésperas da proposição 3, senti que apesar da intensidade e envolvimento de todos nós com as proposições, faltava alguma coisa, havia um vazio, senti que as proposições estavam soltas, desconectadas. A princípio preocupei-me inferindo que a significativa mudança nas estratégias de pesquisa e no tipo de ações realizadas pelo grupo houvesse provocado uma ruptura com o percurso anterior.

Em meio a esses pensamentos, a preparação de um seminário para a disciplina da professora Sumaya Mattar, incitou-me a empreender uma análise mais detalhada do pensamento de Dewey. E assim, ao retomar as ideias do autor, alimentado pelo próprio percurso do GPAE e provocado por esses questionamentos fui encontrando indícios em suas afirmações sobre a unidade composta pelas fases sucessivas em conexão, sobre a articulação e o trabalho com o material de experiências anteriores e sobre a própria pausa, que me possibilitaram depreender que o vazio era causado pela ausência das conversas de avaliação e da produção dos registros nessa nova etapa. E que esta era decorrente da inteireza e unidade de cada proposição, bem como seu forte conteúdo afetivo e emocional que nos apresentaram uma cilada muito comum a qualquer processo de experiência – limitá-la apenas à vivência, ao gosto pelo fazer e ao prazer sentido ou emoções mobilizadas sem que pontes de significação fossem estabelecidas com outras experiências, sem que houvesse estímulos para que um sentimento de significado crescente perpassasse cada ato vivido, se acumulando em direção a uma consumação (DEWEY, 2010, p. 115-117, 123 e 130).

²⁵ Infelizmente não tenho cópia desses registros, antes que iniciasse a organização e seleção de meu material, a bolsa da estudante, contendo seu caderno, foi furtada.

Dessa acepção, retomei com os estudantes a prática das conversas de avaliação e da produção dos registros, recuperando inclusive o que nos acontecera desde as primeiras proposições, buscando reconectá-los com um outro todo em desenvolvimento – a experiência de investigação da própria experiência. Para potencializar esse processo, incorporei alguns questionamentos nas avaliações das proposições, que deram origem aos registros dos estudantes anteriormente apresentados, por exemplo: em que medida essa proposição nos ajuda no processo de construção de nosso sentido de experiência?

No fim, esse esquecimento, alimentado por um processo reflexivo e de busca, transformou-se numa relevante descoberta.

Ressalto, no entanto, que a constituição dessas pausas como espaço para nossas conversas e para um processo de reflexão, não foi tarefa fácil, em alguns momentos havia uma resistência natural a esse lançar-se ao universo da pergunta que desafia e exige trabalho, tal situação se repetiu em relação ao registro escrito, especialmente pelo nível de aprofundamento daquilo que pensamos em articulação com o uso da língua. Provocado pelas inquietações resultantes desses desacertos e suas consequentes incertezas e em meio às minhas buscas e reflexões escrevi um e-mail para a professora Luiza Helena da Silva Christov²⁶ apresentando alguns questionamentos acerca da participação e da disponibilidade dos estudantes para refletir sobre suas ações no GPAE.

Em resposta à mensagem, a professora Luiza enfatiza a importância da ação para os jovens, apresentando duas ideias que fizeram muito sentido – a do refletir na ação e a da ação de refletir.

As conversas de avaliação e os registros dos encontros são exemplos dessa ação de refletir que aos poucos foi tomando corpo e virando um hábito no grupo, apesar de alguns atropelos. Houve, todavia, outra ação de refletir que se corporificou como desdobramento de um fazer, no relato 5 do GPAE. Essa ação de refletir desenvolvia-se internamente, alimentada pelas ressonâncias da apresentação dos painéis com as histórias de vida de experiências marcantes dos integrantes. Sem contar as ressonâncias que geraram outros movimentos reflexivos que nos encontros seguintes se manifestavam na forma de novos argumentos ou ainda em outros espaços para além do grupo de pesquisa, como no exemplo das conexões que a estudante Lua fez com as aulas de filosofia.

Já o refletir na ação corporificou-se nitidamente em dois momentos do percurso do grupo de pesquisa, o primeiro ocorreu no desenvolvimento do jogo de negociação de sentidos para as palavras estética e experiência, já apresentado anteriormente no relato 4 do GPAE e problematizado na narrativa do quarto fio da urdidura, no qual a reflexão aconteceu

²⁶ Desde que cursei sua disciplina Educação, Arte e Cultura no segundo semestre de 2014, encontramos no e-mail um importante espaço de partilhas, de provocações e reflexões.

exatamente provocada pela ação que estava em curso; já o segundo aconteceu na proposição 6 propiciado por aquele fazer simples – a produção de rolinhos para os vasos –, que a princípio me gerou preocupação por imaginar que sua ausência de intensidade e provocação, o teria esvaziado de sentido; no entanto, na produção de meu registro escrito (meu momento de pausa), pude perceber que aquele fazer que trazia a todos um prazer enorme, parecia habitado de uma potência que não estava conectada à produção do vaso, mas ao livre movimento da inteligência organizando pensamentos, germinando e estabelecendo sentidos e pontes de significação, enquanto as mãos trabalhavam. Dessa forma, o fazer da proposição de Clara, sendo o último daquela estratégia, possibilitou que a medida que as folhas de revistas iam sendo trabalhadas, o material das proposições anteriores, também o fosse, por estar conectado a ele pelo contexto

Tendo apresentado os materiais desse fio separadamente, pausa e tempo, reconecto-os trazendo uma fala de Dewey sobre essa relação imanente.

[...] Cada lugar de repouso, na experiência, é um vivenciar em que são absorvidas e incorporadas as consequências de atos anteriores, [...] Se nos movemos depressa demais, afastamo-nos da base de suprimentos – da acumulação de significados –, e a experiência torna-se agitada, superficial e confusa. Se demoramos demais, depois de haver extraído um valor líquido, a experiência morre de inanição (DEWEY, 2010, p.140).

Esse equilíbrio dinâmico proposto por Dewey é também provisório, finito, efêmero, singular e pessoal quanto a própria experiência.

Notas sobre o saber da ignorância

O equilibrista ainda era bem jovem quando descobriu que ele mesmo é que tinha de ir inventando o que acontecia com o fio.
(Fernanda Lopes de Almeida)

Na *Metáfora I* enunciei a gênese dos propósitos que me impulsionaram e me guiaram a esse, e nesse processo de investigação da experiência. Numa parte, em separado, apresentei brevemente o contexto de meu encontro com as ideias de Rancière, seus primeiros desdobramentos e a inter-relação que percebia entre este e os demais propósitos. Ressalto, todavia, que a consciência dessa inter-relação foi uma conquista muito recente. Isso porque, a princípio, a agitação provocada em mim pela força das ideias do autor, me levou a desejar trilhar outro percurso de investigação, pois sentia que, antes de propor algo para o outro, ou mesmo, de olhar algo externo a mim, precisava, primeiramente, reencontrar-me e reinventar-me como professor de arte. Afinal, eu mesmo não mais me reconhecia naquilo que vinha produzindo em aula. Vi-me então seduzido pelas duas possibilidades de caminho, sem pensar

que pudesse existir uma conexão direta entre elas. O fato é que eu ainda desconhecia as dimensões da experiência abordadas em cada um dos cinco fios urdidos nessa *Metáfora* e especialmente um dos sentidos para ela elaborados pelos estudantes do grupo de pesquisa – o encontrar-se. Assim, ao decidir-me pela investigação da experiência, para a qual já havia um processo de desenvolvimento em desenvolvimento e um forte interesse pessoal, coloquei os outros dois propósitos como referências no horizonte para os quais apontava minha bússola interna, entendendo que a outra investigação seria um projeto a ser desenvolvido no futuro.

Fazer essa escolha, no entanto, não significou a anulação das novas inquietações, afinal elas passaram a coçar em mim, mesmo que eu ainda não tivesse consciência disso. Dessa forma, sem que me percebesse, durante a jornada escolhida, as ideias de Rancière se corporificavam como uma espécie de *Grilo Falante*, cuja voz ecoava em minhas reflexões a emitir constantes alertas, ora me freando, ora me fazendo retroceder toda vez que a sedução de alguma certeza me fazia avançar em direção à não experiência numa clara manifestação de meu mestre explicador. Para mim, essa voz era uma espécie de desdobramento de um novo propósito que, enquanto aguardava a oportunidade de vir a termo, enunciava algumas de minhas preocupações e das ausências que vinha sentindo.

Constatar que esse propósito estava em pleno desenvolvimento no percurso de investigação do grupo de pesquisa numa intensa inter-relação com os outros dois propósitos enunciados, possibilitou-me perceber no processo de escrita dessa dissertação, enquanto fiava referências, urdia ideias e tecia meus sentidos, que houve uma coerência entre a minha busca da ignorância do mestre e a minha vivência/investigação do processo de experiência, ou em outras palavras, que na experiência de investigar a experiência fui me constituindo sujeito (ignorante) dessa experiência. Assim, comecei a inferir que a experiência partilhada em aula entre sujeitos em experiência, pode possibilitar a busca e a construção da ignorância do mestre, e que, portanto, um possível trabalho nessa perspectiva poderia contribuir sobremaneira na formação de professores. No entanto, considerando a dimensão singular e pessoal da experiência defendida especialmente por Larrosa, percebi que o desenvolvimento da ignorância do mestre, foi uma possibilidade na singularidade de minha experiência, mobilizada pela necessidade que senti a partir da provocação das ideias de Rancière, e que portanto, não podia afirmar que toda experiência partilhada contribuiria para esse desenvolvimento, mas somente que, a ignorância do mestre é uma das condições para que a experiência possa ser possível no contexto da sala de aula.

A respeito de meu percurso e de minhas elaborações, reconheço que essa necessidade, transformada em impulso, aquela que Dewey afirma nos mobilizar em nossa inteireza em direção a algo, a despeito do que eu conscientemente objetivava, encontrou no grupo de pesquisa as condições necessárias para desenvolver-se nessa interação com o meio, com os estudantes, com os nossos fazeres e com as minhas reflexões até que fosse

reconhecida como um propósito e alcançasse a sua consumação, isto porque, nas palavras do autor, “*a impulsão nascida da necessidade dá início a uma experiência que não sabe para onde vai*”, sendo essa tomada de consciência uma conquista do próprio processo (2010, p.146).

Reconhecer o papel da impulsão na experiência traz uma força e uma potência ainda maiores para a compreensão da centralidade do sujeito explicitada na urdidura do terceiro fio e da transformação do sujeito possibilitada pela experiência. A princípio pensava que essa transformação estava circunscrita à alguma dimensão específica do ser relacionada diretamente com a experiência e o percurso para ela proposto, após essa reflexão, percebo que ela se dá na totalidade do sujeito, pela mobilização das dimensões ativadas e relacionadas com aquilo que nos impulsiona, que sentimos como necessidade, mesmo que de forma inconsciente. A totalidade do processo, da impulsão à consumação, é autorregulada pela emoção do sujeito, mesmo quando questões objetivas estejam a ele relacionadas. Em meu processo de experiência, por exemplo, encontrava-me conscientemente realizando minha pesquisa de mestrado, na qual investigava a experiência também por meio de um grupo de pesquisa composto por estudantes, todavia, incorporou-se a esse processo, de forma inconsciente e mobilizada por uma outra impulsão, o desenvolvimento concomitante da busca de uma ignorância do mestre que encontrou reciprocidade e coerência com os dois primeiros, vindo a se tornar parte de meu objeto de pesquisa.

Essa minha acepção encontra ressonância na hipótese, por mim formulada, de que numa experiência partilhada entre sujeitos em experiência há um duplo desenvolvimento de experiências, uma na esfera coletiva e outra na individual. Como a investigação da experiência coletiva teve seu processo explicitado na urdidura dos fios que compõem essa *Metáfora*, partilho a seguir, alguns dos acontecimentos e dos sentidos que a eles fui atribuindo, que compuseram a minha experiência individual da busca da ignorância do mestre, trazendo alguns relatos do desenvolvimento do grupo de pesquisa em diálogo com as contribuições de Dewey, Larrosa e Rancière e com os sentidos para a experiência elaborados na urdidura dos fios.

Na breve apresentação do grupo de pesquisa – sua gênese e desenvolvimento -, explicitei minha compreensão de que, por se tratar de uma estratégia para viabilizar a pesquisa-ação na escola, precisaria constitui-lo com os estudantes e não para eles, por entendê-los pesquisadores como eu a se lançar a uma tarefa de investigação. A facilidade e a coerência esboçada nessas intenções ocultaram os desafios, as dificuldades e as tempestades na dimensão pessoal que esse processo me reservava, até porque, tampouco imaginava que essa aventura se constituiria uma experiência para mim. No entanto, os primeiros indícios não tardaram a se manifestar. Na fase de planejamento do grupo surgiram as primeiras dificuldades relacionadas, principalmente, ao cuidado para não determinar o fim

a que deveríamos chegar (uma tentação frequente, confesso) e ao como escolher estratégias e traçar caminhos previamente, sem que desconsiderasse a participação dos estudantes. Sentir que meu saber ser professor se apresentava como um possível entrave para essa tarefa, provocou o início de meu reconhecimento do mestre explicador que habitava em mim. Penso, inclusive, que talvez esse tenha sido o disparador, o elo de conexão ou a abertura para que minha impulsão encontrasse espaço para desenvolver-se em meu novo percurso.

Nesse sentido, no relato 1 do GPAE, percebo que na minha ênfase da apresentação dos objetivos do grupo e de sua diferenciação da sala de aula aos estudantes, estava oculta minha preocupação decorrente desse primeiro reconhecimento a se manifestar como um reforço (para mim mesmo) da proposta a que me lançara e como um pedido velado da cumplicidade e parceria dos estudantes, para que me auxiliassem a não perder essa referência ao longo da viagem.

Com o início do grupo de pesquisa, lançava-me a uma aventura por um oceano até então inexplorado por mim – a realização de uma pesquisa-ação parte constitutiva de uma investigação de mestrado, a proposta de um fazer com os estudantes no qual não estivesse em uma relação vertical e a vivência de um grupo de pesquisa. Passada a sensação de euforia, expectativa e excitação com o início da navegação (enunciada no relato 1 do GPAE), gradualmente começaram a surgir as primeiras agitações, turbulências e tempestades internas alimentadas pelos conflitos e as incertezas inerentes que se desenvolviam a cada fazer com grupo a que me propunha; pelas constantes avaliações de cada fazer (a consideração de seus desdobramentos e, especialmente, da observação dos estudantes e de mim mesmo no processo); e, pela sensação de que me perdia com certa frequência naquele navegar, o que me levava a ora duvidar de minha própria bússola interna, ora questionar minhas escolhas náuticas e ora a temer a possibilidade de que poderia pôr aquela viagem em risco, contribuindo para o naufrágio da embarcação (o GPAE) ou para a desistência da tripulação.

Quadro 6 - Relato 2 do GPAE

[...] Também temi que esse movimento de aprender fazendo a partir de erros e acertos pudesse gerar a perda de interesse. Com alguma frequência percebo na fala dos estudantes das turmas com as quais trabalho um certo estresse quando desse processo de experimentação, de algum modo há a valorização de uma objetividade que conduza a finalização assertiva e conclusiva de uma ação, resultante de uma construção e de uma validação pela própria escola, que em grande parte das vezes exige que seus estudantes produzam respostas certas para as perguntas dos professores. A título de exemplo: certa vez quando numa conversa sobre processo de criação, um estudante do nono ano me disse que durante a execução de seu trabalho tivera uma ideia “melhor”, mas, ainda assim, finalizara seu projeto inicial, afinal, não iria começar tudo de novo.

Essas tempestades e suas consequentes resistências podem ser entendidas como indícios de uma transformação em curso, como efeito de um movimento interno provocado

pela desacomodação da matéria que nos compõe, esse “*tumulto assinala o lugar em que o impulso interno e o contato com o ambiente, na realidade ou em uma ideia, encontram-se e criam uma fermentação*” (DEWEY, 2010, p.155). Confesso que esses eram os momentos em que meu capitão sentia, com maior força, que, sozinho, era responsável pelo destino de todos e que, portanto, deveria ter o controle da situação, o que impactava na minha disponibilidade para a relação com os estudantes e para com o próprio percurso, como o relato abaixo evidencia.

Quadro 7 - Relato 4 do GPAE

Outra percepção forte nesse período é que minha disponibilidade para relação com os estudantes influenciava significativamente o andamento das reuniões, infelizmente nem sempre ela estava nos melhores níveis, tanto como pesquisador, quanto como participante. Penso que ela era afetada pelo incômodo provocado por essa instabilidade e indefinição de meu papel – o território me era ainda desconhecido, as fronteiras que pensava conhecer estavam em questionamento, assim sem ter parâmetros para situar-me no processo, estava ao sabor de minhas impressões, as quais me davam a sensação de que estava muito diretivo, não apenas no percurso, mas no ritmo para percorrê-lo. Talvez esse seja um dos grandes desafios de um pesquisador-participante, amplificados pelo fato desse pesquisador também ser professor dos estudantes com os quais interage e se reconhecer em processo de construção ou de busca de si mesmo.

Esse relato explicita o que vaza e se exterioriza desse embate interno, ao mesmo tempo, enuncia a transformação gradual pela qual vinha passando. Nele, evidencio que meu desconforto provocado pelo vivenciar dessas incertezas inerentes a essa zona de transição começava a afetar minha disponibilidade na relação com os estudantes, ao ponto de poder reconhecer-la, num claro momento em que meu mestre explicador fazia-se perceber em luta. Essa turbulência era ainda ampliada pela percepção de que essas inquietações começavam a se estender ao universo de minhas aulas. Felizmente, tanto o mar, quanto a experiência tem suas próprias leis; dessa forma, a despeito dessa agitação, mobilizado pela necessidade e compromisso com meus propósitos, começava a ser atravessado por tudo o que me acontecia naquela travessia. Entregar-me a ela, abandonando gradualmente (não sem resistência e luta) o papel de capitão para abrir-me às descobertas que um marujo aprendente pode fazer, constituiu-se o embate cerne de minha experiência.

Aos poucos, à medida que minha disponibilidade se ampliava, diminuía meu ímpeto por dar explicações. No relato abaixo, diante da potência que reconheci na argumentação dos estudantes, manifesto uma nova postura, ainda em germinação.

Quadro 8 - Relato 5 do GPAE

Confesso que essa proposta [perguntar sobre a experiência estética] nasceu de uma arbitrariedade minha. Muito influenciado por minhas próprias pesquisas, comecei a observar na fala das estudantes que havia uma crescente aproximação, que por elas não era reconhecida, entre as palavras à medida que se desenvolviam seus argumentos, ainda assim, parecia-me que faltava um “click” para essa conexão e

ampliação de sentidos. Resolvi estimular esse encontro. No entanto, apesar do possível encantamento que essas elaborações nos despertem, dada a evidenciação do trabalho dessas inteligências na busca por respostas a um dado desafio, elas ainda estavam muito instáveis para os estudantes, constituindo-se um possível princípio de um conceito em construção.

Considero esse fragmento muito simbólico por nele encontrar indícios que sinalizam uma mudança de minha postura em curso – o evitar dar uma resposta quando tive a impressão de que estavam próximos de encontrá-la. Confesso que evitei dar a resposta, mas não deixei de provocá-los a chegar até ela; nessas provocações pude perceber que apesar de eu reconhecer na fala deles algumas relações entre estética e experiência, essa relação ainda não estava dada para eles. Ao reler essa passagem, me recordo dos sentidos que imaginava que iriam construir, numa clara manifestação de uma projeção do que eu pensava sobre as ideias que eles articulavam. Se nesse momento meu ímpeto pela explicação tivesse vencido, eu com certeza teria impedido a construção que eles fizeram ao final de seu percurso, muito mais rica e diferente do que eu fui capaz de reconhecer naquele momento. Essa percepção me fez pensar quantas vezes projetei o que reconhecia nas argumentações, perguntas ou falas dos estudantes, utilizando-as como contribuição para defender algum ponto de vista ou mesmo apresentar alguma informação, movido por uma pressa para chegar a algum lugar por mim pré-determinado, sem que me desse conta, de que ao não ouvi-la em sua inteireza ou não buscar compreender com o que se conectava, com o que estava inter-relacionada talvez estivesse matando a gênese de uma ideia que se encontrava em fase embrionária ou pior, perdido a possível conexão com aquele estudante naquela situação e os possíveis desdobramentos que dela poderiam decorrer.

A germinação dessa nova postura, apresenta-se numa fase posterior no relato 5, no qual encontro um exemplo da transição do mestre explicador ao mestre ignorante a revelar a potência da entrega, da sujeição e da percepção do mestre como sujeito da experiência. Naquele pequeno desvio (do que propunha ao que era oferecido pelos estudantes) encontrei a energia e as condições necessárias para poder prosseguir com eles, se tivesse me mantido fixado na minha proposta de próximo passo, teria perdido o grupo e talvez muitos dos desdobramentos que surgiram da proposta deles. Considero importante ressaltar ainda, que aquela entrega, aquela sujeição não significou o abandono do papel de mestre, a desistência do propósito da viagem ou qualquer outro fantasma que poderia assombrar qualquer professor que se visse desafiado a partilhar o leme do navio; mas a escuta, o acolhimento e um olhar o outro capazes de promover a descoberta de como se dá essa transição do fazer para, para o fazer com eles.

Nesse fazer com eles, pude vivenciar esse processo de escuta, de olhar e de interesse pelo outro, de respeito aos seus processos, percursos e movimentos de sua inteligência, tanto durante a negociação de que fazeres comporiam as investigações do GPAE no segundo

semestre, uma vez que a proposta que vinha elaborando não coçou nos estudantes como coçava em mim; quanto durante a criação das proposições dos estudantes, especialmente de Aurora, por ter sido aquela que, por acompanhar e partilhar a sua criação, por meio de um diálogo mais frequente, permeado por sugestões, propostas e algumas informações, precisei exercitar o acolhimento das respostas e elaborações que ela fazia, respeitando-lhe a autoria.

Quadro 9 - Relato 8 do GPAE

Viver esse processo de orientação possibilitou-me perceber o poder de mobilização e de significação construída quando um indivíduo se lança à aventura de descobrir, movido por um propósito interior. Confesso que ao longo da conversa me encantei por algumas propostas que ela fizera, ou que eu mesmo pensara a partir dos interesses dela – algumas verbalizei, outras não –, o que me fez perceber que essa orientação não fora imparcial, algumas ênfases ou valorações em minha fala tendiam para uma ou outra, mesmo assim, felizmente fui surpreendido por todas as decisões dela em seu percurso de investigação, demonstrando que sua apropriação do processo de busca possibilitou-lhe fazer suas escolhas, como ela mesma explícita em sua avaliação:

[...] o professor me aconselhou falando para eu pensar naquilo que me interessasse e que eu queria, teve horas que eu falei vou mexer com sentimentos e pintura, aí 4 horas depois eu mandava áudio [via WhatsApp] dizendo vou mexer com a argila e depois mudava de ideia de novo. [...] pensando muito na argila fui pesquisar e vi coisas que me despertaram um interesse tão grande que eu pensei e falei vou na argila, a vida é feita de riscos, mas o pensamento em sentimentos e emoções ainda estava ali matutando, aí fui atrás de outros meios que interligasse a sentimentos, minha mãe sugeriu os 7 pecados capitais, aí eu fiquei indecisa de novo, mas fiquei logo nos pecados capitais, afinal era algo novo diferente, mas que não fugia do contexto, agora a meditação foi nada mais e nada menos que um meio de fazer a pessoa pensar, interagir e incorporar o pecado sorteado! [...] a meditação [...] aliviava quaisquer tensões, usei ela pra caso os alunos ficassem nervosos pensando o que eu vou fazer? E agora? O que eu vou fazer com o pecado que eu sorteei? [...] Eu particularmente adorei mexer na argila, foi uma experiência nova pra mim e pra todos (Aurora, estudante do GPAE, depoimento coletado do grupo no Facebook).

Abrir mão de minhas respostas, daquilo que já pensava, daquilo que esperava ou daquilo que julgava ser mais interessante, para acolher as respostas da estudante, me deu a oportunidade de dois aprendizados, o primeiro, o da experimentação da ignorância, da abertura e da disponibilidade, o do fazer calar a minha voz para que outras viessem a ser ouvidas, e, o segundo, o da beleza e da potência do movimento de uma inteligência em seu processo de criação, da concepção até o seu parto. Aurora, todavia, ainda me guardava mais um aprendizado, no dia da realização de sua proposição, perguntei-lhe discretamente se desejava que eu fizesse a meditação (eu havia ficado com a impressão de que ela estava insegura quanto à sua realização); em sua resposta, que transparecia sua confiança, ela me disse que estava preparada para fazê-la. Vem ao encontro dessa passagem, a afirmação de Rancière de que não são os métodos que geram o embrutecimento dos estudantes, decorrente da lógica dos explicadores, mas o não confiar em sua capacidade (2015, p. 50). Ao pensar sobre essas situações e sobre o desenvolvimento dessa confiança na própria inteligência percebo que a relação horizontal entre os estudantes e eu no percurso do grupo

de pesquisa possibilitou a vivência, no contexto escolar, do princípio defendido por Rancière, o da igualdade das inteligências, tanto por mim, quanto pelos próprios estudantes. Nossa confiança desenvolveu-se concomitantemente, minha para percebê-los capazes de seguir sem minhas explicações, deles para sentirem-se autônomos para criar.

Outro momento simbólico e especialmente gratificante foi a possibilidade de perceber, pela devolutiva dos estudantes do GPAE, que aos poucos, as ressonâncias desse outro fazer do professor e do meu desejo de reconquistar minha autoria e de criar sentidos para a experiência, começavam a repercutir em minhas aulas. Quando estávamos trabalhando com a argila na proposição da Aurora, depois de um tempo de familiarização com aquela materialidade da argila que ocupava a nossa conversa, tive espaço para perguntar que impressões tiveram da atividade que propus nas aulas daquela manhã. Como estávamos trabalhando com pichação, grafite e poesia visual nas aulas, no dia anterior, resolvi preparar uma sala para criar um ambiente diferente para acolher o processo de criação que teríamos naquela aula, assim ocupei todas as paredes de uma sala de aula com jornal, organizando pequenos grupos de trabalho com as carteiras e disponibilizando os materiais sobre uma mesa. Assim que entraram na sala, os alunos ficaram surpresos, depois se encontravam trabalhando na criação de letras com carvão e outros materiais que pudessem vir a dar corpo a uma proposta de poesia visual em diálogo com a pichação. Por fim, indo além do que eu havia pensado, alguns estudantes me perguntaram em que momento poderiam desenhar sobre os jornais que cobriam as paredes, reiterando essa pergunta, diante de minha surpresa, um deles ainda questiona: *“Foi para isso que você forrou as paredes com jornal, né!”*. Diante daquela situação inusitada, expliquei minha motivação, destacando que havia gostado da sugestão deles. Após algumas recomendações, a produção dos alunos migrou com grande entusiasmo, dos papéis nas carteiras, para os jornais nas paredes.

Na avaliação dos estudantes do GPAE, eles destacaram seu receio de que os demais estudantes não se envolvessem e sua surpresa com a participação de todos. A contribuição mais simbólica, todavia, veio na fala de Aurora que escapou em meio à conversa: *“Foi o que a Diana falou pra mim: ‘a gente fazendo esse grupo tá dando muita ideia para você e vai acabar se ferrando”* (transcrição de áudio da reunião). Sem entender a princípio o possível prejuízo, me informaram que ao se depararem com o espaço da sala transformado para a aula, constataram que o GPAE estava me mobilizando a inventar ainda mais e que por isso teriam mais trabalhos em aula a desafiá-los.

Ao deparar-me com essa afirmação dos estudantes sobre a transformação de minhas propostas nas aulas, fiquei feliz pelo reconhecimento do que considero um lançar-me à aventura da busca por essa essência de meu trabalho perdida ao longo dos anos, mais feliz ainda por perceberem-se artífices dessa transformação. Essa devolutiva possibilitou-me perceber que me encontrava em franco processo de transformação potencializado pelos

fazeres permeados por referências, por observações, pelo perceber(-me) e pelas reflexões que vínhamos desenvolvendo no grupo de pesquisa; um outro processo de experiência se desenvolvia imbricado e concomitante ao da investigação da própria experiência e ao da vivência do GPAE com todos os seus fazeres.

Por fim, percebo que nesse exercício de narrar meu processo de experiência para constituição de uma ignorância revelei uma outra dimensão da experiência presente nas ideias de Dewey e Larrosa quando afirmam que a sujeição, a paixão e o sofrer na experiência podem ser dolorosos ou prazerosos, a depender das condições que perpassam o processo de reconstrução em curso. A esse respeito, considero muito relevante a consideração dessa outra dimensão altamente subjetiva e dificilmente acessada por outrem, que perpassa os processos individuais de cada sujeito em experiência e que pode fomentar a persistência ou a desistência dessa aventura de autoconstrução a depender da percepção de uma relação coerente ou não, entre o que é suportado e àquilo que é desejado ou reconhecido como ou consumação desse processo, independente de quem sejam esses sujeitos, estudantes ou professores.

Com essas notas pretendi enfatizar que há um processo em pleno desenvolvimento, conectado às minhas experiências anteriores, de uma gradual conquista da ignorância como consumação, e para o qual, encontrei nos fios que compus essa urdidura, potências e possibilidades como elementos para guiar-me – uma espécie de carta náutica – nesse lançar-me a outras aventuras de minha constituição como professor, com a clareza de que na ausência de caminhos específico e anteriormente definidos, os descaminhos da experiência serão vividos numa construção conjunta na parceria com os estudantes.

Em *Descaminhos da Experiência*, expressão que dá título à essa dissertação, encontro a essência dos sentidos elaborados ao longo dessa *Metáfora*, constituída por uma espécie de cânone de ideias que se alimentam reciprocamente. Se na palavra *experiência* estão contidas suas duas dimensões, as quais acabei de apresentar, na palavra *caminho* encontrei, com o auxílio do Houaiss, tanto a ideia de “*espaço ou distância percorrida ou ainda por percorrer para se chegar a determinado lugar, [...] trajeto, percurso*”, quanto a de “*modo ou maneira de fazer ou realizar algo*”, que reiteravam a ideia de travessia e do atravessar(-se). A decisão de vestir a palavra caminho com a preposição *des*, que segundo o dicionário designa “*oposição, negação ou falta*”, veio da constatação de que nela havia ainda a possibilidade de compreensão da afirmação de uma determinação e de uma definição do percurso, o que seria um grande risco ao sentido que estava criando. Assim, com sua nova roupagem – *descaminho* –, traz a ideia de um percurso indeterminado, de um sair do caminho correto e de um desrespeito a padrões, o que lhe possibilita acolher a segunda dimensão da palavra experiência. A sua adoção no plural, resulta do reconhecimento da diversidade de possibilidades de *Descaminhos da Experiência*.

METÁFORA III - Territórios da experiência

Quando Ana entra n'água
O sorriso da madrugada se estende pro resto do mundo
Abençoando ondas cada vez mais altas
Barcos com suas rotas e as conchas que vem avisar
Desse novo amor, Ana e o mar.
(O teatro mágico).

Na tessitura dos sentidos para a experiência explicitei o processo pelo qual se deu essa construção de sentidos, tanto pelos estudantes do GPAE, quanto pelo professor de arte. Ao mesmo tempo, com os fios da urdidura e da trama que a compuseram, enunciei as dimensões da experiência que considerei relevantes, revelando algumas de suas potências para o ensino de arte e para a educação. Esbocei ainda, o papel de Diego e de Santiago Kovladoff, seu pai, em sua aventura de conhecer o Mar, ao reconhecer que ambos são sujeitos em uma experiência partilhada na qual cada dimensão da experiência contribui para a compreensão do processo vivido por eles. No entanto, menino e pai, apesar de sujeitos em experiência, desempenham papéis distintos: Diego conhece o Mar, Santiago é quem o leva e acompanha nessa aventura. Sobre esses papéis, especificamente, há duas perguntas, apresentadas na Metáfora I, que ainda permanecem em aberto: como o menino aprende a olhar? E qual o papel do pai nesse processo? Essas perguntas me interessam sobremaneira porque percebo uma grande reciprocidade entre a relação das personagens e a relação entre mestre e aprendiz.

Ousar responder a essas perguntas, cerne das investigações de tantos pesquisadores, pensadores e estudiosos das áreas ligadas à educação, representaria um golpe fatal à essência desse trabalho, tamanha a incoerência com tudo que venho pensando e narrando em diálogo com os autores. Dessa forma, o exercício de elaboração de algumas considerações acerca delas é assumidamente compreendido como a partilha dos sentidos construídos na singularidade, na pessoalidade, na temporalidade e no contexto dessa investigação colaborativa com os estudantes, como a consumação de um processo de busca e não como cessação ou fim dessa busca, a constituir os territórios da experiência.

A ideia de território que proponho encontra ressonância com o conceito utilizado na geografia, um espaço que encontra sua delimitação nas relações em rede estabelecidas, ou seja, que se dá por uma relação simbólica e de inter-relação e não exatamente por uma delimitação física. Se nesse conceito da geografia, essa relação se dá pela imposição de poder, aqui ela se dá pela partilha de sentidos em comum numa relação entre subjetividades, constituindo um espaço, como expresso nas palavras de Larrosa

[...] um espaço vazio, sem móveis, sem marcas posicionais: um espaço que pressupõe a igualdade e que, portanto, não pode estar estruturado segundo a ordem desigual do social ou do institucional, das posições ou das identidades. É um espaço de desidentificação (a identidade não se afirma, ao contrário, se questiona, e isso como condição de possibilidade para a abertura de um processo de subjetivação) e de desposicionamento (é preciso abandonar qualquer posição como condição de possibilidade para a exposição). Um espaço para qualquer um e no qual só se está como qualquer um, como uma singularidade qualquer, sem nome próprio e sem nome comum, ou melhor, na distância que cada um mantém com seu nome próprio e com seu nome comum (LARROSA, 2015b, p.163).

Um território que comporte, que acolha, que abrigue a subjetividade e a pessoalidade dos sujeitos; que possua “*espaço para o pensamento, para a linguagem, para a sensibilidade e para a ação (e sobretudo para a paixão)*” (LARROSA, 2015b, p. 75). Um território que possibilite o florescimento do tempo de Kairós e do microclima sensível de Torregrosa e que, portanto, seja efêmero, frágil e indeterminado como eles; que propicie condições para que o processo criador e os fazeres se desenvolvam, numa espécie de “*espaço de palavra no qual o que se diz é que todas as inteligências são iguais e que se pode ensinar o que não se sabe. Um espaço que não pode ser institucionalizado, nem programado, nem fabricado, mas que se constitui repetidamente*” (LARROSA, 2015b, p. 153). Um território que por todas essas características se corporifique como território da experiência.

Como são duas as perguntas e para cada uma há um papel em evidencia, proponho a existência de dois territórios, um para o aprendiz, outro para o mestre.

O território do fazer - no encontro com o mar, a onda

O território da experiência para o aprendiz é o do fazer. Sei que destaquei a relevância do fazer na urdidura do quarto fio, no entanto, considerando minhas descobertas nesse percurso de investigação, a busca pela compreensão do papel de Diego em sua experiência de encontro com o Mar e a ênfase de Dewey ao afirmar que “*sem uma encarnação externa, a experiência permanece incompleta*” (2010, p.133), penso ser necessário evidenciar que, mais do que se constituir etapa de um processo de experiência, o fazer se constitui o próprio território para ela.

Essa minha acepção resulta de uma busca estimulada pelo reconhecimento de que Galeano encerra sua narrativa no momento em que Diego assume seu protagonismo ao pedir a ajuda de Santiago para olhar o Mar, sem dizer como o menino aprende a olhar. Todavia, a mudança em sua forma de narrar aquele encontro, do discurso indireto para o discurso direto para dar voz a Diego na primeira pessoa singular, fez-me imaginar que ali havia o indício de uma potência.

Minha hipótese de consumação para a aventura do menino vem imbricada pelos sentidos que venho construindo. Sua percepção foi alimentada por um encontro com outra produção artística, possibilitado por uma mudança de estratégia em minha aula com uma turma muito heterogênea da Educação de Jovens e Adultos numa escola da Rede Municipal de Ensino de Campinas.

Como cada estudante estava num ritmo de produção diferente e naquele dia estava priorizando os que necessitavam de alguma orientação para desenvolver ou iniciar sua produção (devido suas ausências), trouxe vários livros sobre arte e literatura para que aqueles que já houvessem terminado ou estivessem mais adiantados, pudessem buscar informações sobre artistas, obras ou histórias. Dentre os estudantes que poderiam acessar os livros, havia alguns em estágio inicial de alfabetização que permaneceram em seus lugares, por isso me aproximei deles dizendo que achava que eles adorariam ler e com certa facilidade alguns dos livros que estavam comigo (desses compostos somente por imagens), sugerindo que tentassem. Logo que começaram a folhear o livro, um deles me disse um tanto surpreso que não havia texto; dirigi-me a ele então, indagando se de fato não havia texto, pedi que abrisse o livro no início da história perguntando-lhe o que era contado ali; assim que iniciou a descrição da cena, fui estimulando a leitura por meio de perguntas buscando despertar-lhe a atenção para outras informações e detalhes ainda não explicitados. Passado um tempo, fiz uma pausa para conversarmos sobre as histórias contadas por textos que não possuem letras e as leituras que fazíamos de imagens nas aulas; na sequência propus que lessem em duplas, se revezando na descrição das cenas para o colega. Próximo ao final da aula, escolhi uma das duplas que rapidamente havia folheado o livro para pedir que me contassem a história. Diante de sua dificuldade em fazer essa narrativa, propus que lêssemos juntos o livro *Onda* de Susy Lee que estava com eles. Não seria a primeira vez que lia aquela história que me encantava desde o primeiro encontro, todavia, naquela leitura partilhada, à medida que os estudantes descobriam o encontro da menina com as ondas do mar, divertindo-se com as cenas, eu descobria o desfecho da história de Diego um tanto emocionado.

Se na história de Galeano, Santiago leva Diego para conhecer o mar, na história de Susy Lee, uma mulher leva a menina para a mesma aventura. A primeira narra a viagem das personagens até esse encontro, a segunda narra o desenvolvimento do encontrar-se da menina como mar. Sobre essa possibilidade de encontro, na imagem que criei interpretando o texto de Galeano, as personagens estão sob um penhasco que torna o mar inacessível fisicamente; no texto de Galeno, ao contrário, ambas se encontram sobre as alturas de areia, o que me leva a pensar que o mar está logo ao final delas. Nessa possibilidade de Diego e Galeano descerem até o mar existente em Galeano é que apostei a sequência do pedido de ajuda para olhar. Sem essa possibilidade, o encantamento da primeira vista que gerou a mudeza da personagem, aguardaria uma oportunidade para que se desenvolvesse a

sucessão de acontecimentos dessa aventura no território do fazer. A história de Susy Lee narra a potência desse encontrar-se consigo e com o mar no território do fazer, no qual percebo a presença de cada um dos fios urdidos na tessitura dos sentidos da experiência.

Figura 15 - Detalhe do livro Onda – a chegada.



Fonte: LEE, 2008, não paginado.
Autoria: Susy Lee.

Tomada por uma forte impulsão, a menina corre pela areia em direção a algo com grande entusiasmo. A mulher que a acompanha, parceira dessa viagem, apenas observa. Elas estão na página da esquerda e a extensão de areia ocupa toda página ao lado. O território do fazer começa a se constituir para a menina.

Diante do movimento das águas, a menina pausa, olha com atenção. Seu interesse faz com que seu corpo se projete em direção ao mar. Sua contemplação não dura muito tempo, o mar em movimento vai em sua direção. A menina se assusta e foge na direção contrária, porém não deixa de olhá-lo. Ao perceber que ele recua, se enche de coragem e o desafia. Ela já não o teme, observa reflexiva o movimento das ondas e quando pensa tê-lo compreendido, sente-se segura para aventurar-se a adentrá-lo. Se antes o mar e a menina ocupavam cada um o seu respectivo lado da página, agora a menina adentra o espaço do mar... Afetada e sujeita àquilo que lhe acontece nesse encontro, a menina age e é mobilizada a agir novamente, pausa e reflete; o tempo de Kairós se corporifica, um microclima sensível se estabelece e a emoção mobilizada por sua inteireza vai lançando seus tentáculos por tantas outras memórias, imagens e sentidos compondo o material dessa experiência a cada fazer e a cada pausa, sucessivamente cada ação e cada sofrer conduz aos próximos...

Figura 16 - Composição com fragmentos do livro Onda – um jogo de sedução.



Fonte: LEE, 2008, não paginado.
Autoria: Susy Lee.

Figura 17 - Composição com fragmentos do livro Onda – o ápice do fazer.



Fonte: LEE, 2008, não paginado.
Autoria: Susy Lee.

A menina encontra-se numa explosão de alegria, até que, surpreendida por algo novo naquela relação – uma onda muito maior que a que ela já tinha visto, ela foge apressada em direção a areia. Ao sentir-se segura e confiante, ela se volta para a onda (que já não cabe na

página) e a encara de forma provocadora, com suas mãos à cintura e a língua de fora. Dessa vez a onda, muito maior que as primeiras, a alcança, estourando-se sobre ela. Agora o mar é que veio adentrar o espaço que antes era da menina. Assim que as águas recuam, a menina está ali tombada, atônita e atravessada por aquilo que lhe acontece; de volta a si mesma, ao observar ao seu redor, encanta-se com os presentes que o mar lhe trouxe, explora-os, mostra-los à mulher que a acompanha a certa distância.

Figura 18 - Composição com fragmentos do livro Onda – o ápice do fazer.



Fonte: LEE, 2008, não paginado.
Autoria: Susy Lee.

Ao despedir-se do mar, há um sorriso de cumplicidade e de realização no rosto da menina. Nem ela, nem o mar eram mais os mesmos, enquanto “a menina conversa, brinca e ‘tira uma onda’”²⁷ ela e o mar se apaixonam como nos versos de *O Teatro Mágico*. Susy Lee tem a delicadeza de nos dar indício dessa transformação, pigmentando gradualmente a roupa da menina com a cor do mar. Depois desse ápice inclusive o céu ganha a cor azul.

Encontrar no livro-imagem de Susy Lee uma metáfora para a experiência, de sua fase de mobilização inicial até a sua consumação, onde as dimensões da experiência (urdidas nos fios) se enunciam, não destituiu de sentidos a aventura de Diego, pelo contrário, entendendo-as complementares, não houve perda de forças, mas ampliação de sentidos. Na aventura de Diego corporifica-se o padecimento e o sofrer a ação daquilo que nos acontece, como um convite para lançar-se em sua inteireza a um processo de busca, há uma experiência em potência que aguarda apenas encarnação para se desenvolver até encontrar sua consumação.

²⁷ Trecho da sinopse do livro.

Minha realização com essa outra elaboração de sentido ocultou por um tempo um detalhe da pergunta que a originou, Diego pede à Santiago que lhe ajude a olhar. O encontro da menina com o mar seria um aprender a olhar? No processo de escrita dessa narrativa, ao revisitá-las histórias do GPAE, reencontrei-me com um questionamento feito pelos estudantes, numa situação muito peculiar, que me possibilitou perceber que a relação entre olhar e experiência havia perpassado nossas investigações.

Após o desenvolvimento dos dois fazeres apresentados no quarto fio da urdidura, propus que os estudantes buscassem ou criassem uma imagem, um texto, um vídeo, uma música ou qualquer outra produção artística que para eles pudesse representar os sentidos que elaboraram para a experiência ao longo do percurso. Além de conhecer que metáforas fariam sentido para eles, encontrei nessa oportunidade a possibilidade de verificar os sentidos que eles atribuiriam para o texto com a aventura do menino e do pai para conhecer o mar. Nesse encontro de partilha sensível, todos os presentes trouxeram fragmentos de livros que haviam lido. Cada um leu seu fragmento e em seguida comentou o que motivara sua escolha. Fui o último a ler. Sentia como se me aproximasse do “*gran finale*”, no entanto, para minha surpresa, eles não entenderam o texto e me olharam intrigados tentando compreender de onde vinha minha motivação. Assim que a explicitei, Diana me disse: “*Mas não faz sentido! Por que o menino pediu para o pai ajudar a olhar se ele já estava vendo o mar?*”. A pergunta de Diana e a estranheza dos estudantes confirmou-me num primeiro momento que a potência e mobilização do texto de Galeano advinha dos sentidos que construí na relação com ele como professor de arte. Em outro contexto e alimentada por novas reflexões, essa pergunta mobilizou-me a buscar novos indícios no texto do autor. Nessa outra leitura, percebo pela primeira vez que Galeano não diz que o menino havia visto o Mar, mas sim, que o mar estava diante de seus olhos e que Diego não conseguia olhar.

Ao refletir sobre o menino não ver o que estava diante de seus olhos, recordei-me ainda que durante várias reuniões do GPAE, quando estávamos na primeira fase de investigação, uma questão perpassou nossas conversas com certa intensidade e força mobilizadora, instigando debates e a elaboração de muitos argumentos, prós e contra: quando vemos temos uma experiência? Ou somente adquirimos conhecimento? Confesso que apesar de valorar muito o ato de ver e, portanto, ter uma opinião sobre a questão, instiguei o debate ora com perguntas, ora com exemplos, ora retomando o argumento de um dos estudantes, muito mais pelo prazer de vê-los engajados e desafiados nesse exercício, do que por pretender levá-los a formar uma ou outra opinião.

Os argumentos se pautavam nas experiências anteriores dos estudantes, aqueles que pensavam não haver experiência no ato de ver, defendiam a importância do vivenciar e do fazer, não possibilitados pelo primeiro; os que pensavam ser possível uma experiência no ato de ver, rebatiam dizendo que se todo aprendizado fosse pautado no vivenciar todos

precisariam fazer coisas perigosas para saber a importância de não as fazer, citando as descobertas que fizeram pela observação e dizendo, por exemplo, que ao ver um usuário de drogas, aprendiam o quanto era ruim e que não deveriam fazê-lo, sem que precisassem fazer uso de qualquer substância, para esse aprendizado. O primeiro grupo contra argumentava afirmando que somente tendo uma depressão é que se saberia o que é a depressão, que somente estando apaixonado para saber o que era estar apaixonado.

A discussão foi perdendo força gradualmente à medida que cessava a produção de novos argumentos e que os estudantes foram percebendo e aceitando que não conseguiram mudar a forma de pensar do outro. Penso que essa falta de alimento também decorreu de meu reconhecimento do ato de ver como experiência, talvez por trabalhar com as artes visuais e ter uma forte relação com as imagens e talvez porque ainda estava mobilizado pela minha interpretação do texto de Galeano, na qual reconhecia a experiência de Diego em sua visão do Mar e seu consequente emudecimento. Sem encontrar sua consumação no grupo, a principal contribuição da investigação dessa hipótese, portanto, relacionou-se ao valor que lhe atribui, o estímulo ao processo de negociação em grupo que permearia todo nosso percurso. De qualquer forma, me impressionei com a obstinação com que Emília, artífice do argumento que mobilizou o debate, defendia seu entendimento, esforçando-se por encontrar novos argumentos para reiterar que o ver não basta para que uma experiência ocorra, sendo, portanto, primordial o fazer e o vivenciar. Para ela havia nesse debate, algo muito maior que um exercício de negociação, que nos escapou.

Ter o Mar diante dos olhos e não conseguir olhá-lo. Haver ou não experiência no ato de ver. Parece-me que o cerne dessas questões demanda uma construção de sentidos para esse ato. Para ver/olhar bastaria estar com os olhos abertos, bastaria que algo nos acontecesse diante da retina? Ao ter o Mar diante de seus olhos Diego emudece enquanto algo lhe acontece internamente com certa intensidade, penso eu, que proporcional ao tempo de sua mudeza. Ali o menino padece sob o efeito da imensidão, do fulgor e da beleza do Mar, que passam a acontecer nele, a habitá-lo. Essa turbulência, essa agitação, se levada em seu desenvolvimento até à sua elaboração, caracterizam o ato de expressão por um processo de criação de sentidos (DEWEY, 2010, p.148) permeado pela transformação da matéria que a ela é evocada pela emoção e, do sujeito que sofre essa ação.

Infiro que em Galeano, esse processo de elaboração, criação e transformação, está imanente na capacidade de olhar que o menino deseja conquistar. Estabeleço relação entre esse olhar que se desenvolve por meio de diversos fazeres, como no encontro da menina com o mar, com a triangulação entre leitura, contextualização e produção, proposta por Ana Mae Barbosa para o ensino de arte, três ações que quando imbricadas propiciam a construção de sentidos e de saberes sobre arte e sobre o mundo que com ela dialoga num trabalho integrado entre a inteligência, a percepção e o corpo do sujeito; ou com o método de leitura

de imagens de Robert William Ott, composto por cinco categorias que contemplam fazeres distintos: descrevendo, analisando, interpretando, fundamentando e revelando (no qual se dá a criação por meio de uma ação sobre o material expressivo das artes), apresentado na obra *Arte-educação: leitura de subsolo*, organizado por Barbosa. A Abordagem Triangular proposta por Ana Mae, bem como o método de leitura de Ott são agora potencializados pelos sentidos que essa investigação da experiência me possibilitou construir.

Corrobora com essa acepção, a relação que Larrosa estabelece entre o olhar e o caminhar, quando defende que “caminhar não é tanto ir de um lugar a outro, mas levar a passear o olhar. E olhar não é senão interpretar o sentido do mundo, ler o mundo” (2015a, p.50), e, de Dewey quando defende que “entre a concepção e o parto, há um longo período de gestação. Durante esse período, o material interno da emoção e da ideia é tão transformado por atos e por ser afetado pelo material objetivo quanto este sofre modificações” (2010, p.170).

Se em minha primeira construção de sentido à leitura do texto de Galeano, cabia ao mestre explicar o Mar para o estudante, incapaz de compreendê-lo, dada sua mudeza e seu pedido de ajuda para olhar o que desconhecia (interpretação que me orientou em minha constituição como professor); nesse percurso de investigação da experiência descobri a relevância do protagonismo do estudante para que, ao viver sua aventura de aprender a olhar o Mar, ele mesmo faça suas construções internas de sentidos àquilo que lhe acontece. Em meio a essas descobertas, deparei-me com uma outra questão diretamente relacionada ao protagonismo do estudante e fortemente provocada pela perspectiva da ignorância presente nas ideias de Rancière, a compreensão do papel do professor.

Galeano e Susy Lee parecem corroborar com as ideias do autor, uma vez que seus mestres não explicam, mas propiciam a oportunidade do encontro e acompanham os meninos em sua aventura. Santiago partilha a viagem ao Sul e pelas dunas altas, permanecendo ao lado de Diego na contemplação do mar. A mulher partilha a viagem até as areias, permanecendo a certa distância, mas possivelmente observando a menina a todo o momento. Haveria na atitude das personagens algum indício para a construção de um novo sentido para a relação do mestre com estudantes em experiência?

O território da proposição

Na Metáfora II reconheci a existência de uma experiência partilhada entre professor e estudantes, na qual existem aspectos comuns, sem que se perca a dimensão singular, pessoal e subjetiva de cada sujeito no processo de construção de sentidos, inclusive relatei-a à partilha do percurso entre Santiago e Diego até o Mar, inferindo que Santiago vivia a experiência do encontro do menino com o Mar. No entanto, e aqui me refiro

especificamente ao meu percurso, sem portanto, pretender indicar qualquer generalização, minha narrativa explicitou a tensão e os conflitos vividos por mim na busca de meu papel como professor na relação com os estudantes numa perspectiva da ignorância do mestre que reconhece e dialoga, partilha, negocia com as inteligências dos estudantes protagonistas da própria experiência e daquela que era constituída colaborativamente. Se na história de Galeano e de Susy Lee há uma clara definição do momento de partilha e do estar consigo na relação com aquilo que o afeta, no meu percurso de investigação com os estudantes qualquer tentativa de delimitação torna-se turva e com contornos efêmeros dados o dinamismo e a sucessão de fazeres e de interações.

Na disciplina da professora Sumaya Mattar, no encontro com as ideias de Lygia Clark acerca de sua produção artística em diálogo com o público, descobri um possível sentido para compor o território da experiência para o mestre, o da proposição.

[...] Desde a arte antiga até a atual, com o contínuo pedido de participação do espectador, a distância física entre sujeito e objeto não cessou de diminuir, ao ponto de hoje se fundirem um no outro. [...] Agora são vocês que dão expressão ao meu pensamento, tirando aí a experiência vital que desejam. Esta experiência se vive no instante. Tudo se passa como se toda uma eternidade habitasse no ato da participação. [...] Este sentimento de totalidade camuflado no ato precisa ser recebido com alegria para ensinar a viver sobre a base do precário. É preciso absorver este sentido do precário para descobrir na imanência do ato o sentido da existência (CLARK, 1980, p.29).

[...] Minha nova proposição é intimista. Dou um simples pedaço de plástico com sacos cosidos em suas extremidades e cada um faz a experiência que quiser, inventando proposições diferentes e convidando outras pessoas a participarem. [...] Esta é a proposição a que finalmente me decidi. Apenas na medida em que ela toma um sentido para os outros é que ela faz sentido para mim. Tornei-me o outro – que passa a me trazer os significados da proposição. É a soma de todas as significações que lhe dá um sentido global (CLARK, 1980, p.36).

Além da forte ressonância que percebo entre o pensamento de Lygia Clark e os de Dewey e de Larrosa no que se refere à experiência, interessa-me sobremaneira seu sentido para a proposição por sua proximidade com as ideias de Rancière. Segundo a artista, a proposição é uma provocação oca e aberta composta por uma materialidade e por uma ideia embrionária que para ser provida de sentidos, precisa encontrar seu desenvolvimento e sua consumação na integração com cada participante. Para ela não há qualquer predeterminação, nem de um fim a se chegar, nem de um modo preexistente, ao contrário, há convite, há acolhimento do processo do outro, há disponibilidade aos sentidos, aos fazeres e às elaborações de cada participante, para que esse todo se constitua matéria a alimentar o processo de construção de sentidos pela própria artista, quando o ciclo se completa.

O diálogo entre a ideia de proposição de Lygia e de ignorância de Rancière não se dá apenas na perspectiva da relação entre artista e público, nele percebo uma potência para os

desafios da relação entre mestre e aprendiz quando penso nas tensões inerentes ao processo e na busca pela compreensão dos papéis de cada um para que o aprendiz não perca seu território do fazer, espaço de construção e elaboração individual e singular e o mestre não incorra no risco de perder-se entre os extremos da manutenção de um controle que inviabilize a participação do aprendiz ou da negação de sua própria natureza de mestre e de mediador numa atitude de indiferença que também poderá inviabilizar a participação do aprendiz pela ausência de referências, de estímulos, de convites ou de provocação para sua ação. Assim, a ideia de proposição de Lygia Clark situa-se num espaço intermediário entre os extremos a possibilitar uma relação dialógica entre mestre e aprendiz. Nessa perspectiva, o mestre compõe uma estrutura embrionária, permeável e aberta com a matéria de estudo e de investigação em desenvolvimento com a turma, que acolhida pelos aprendizes, que irá fomentar processos singulares e pessoais para transformar-se pelas elaborações e construções de sentidos resultante da ação da inteligência desses mesmos aprendizes. Esses constructos por sua vez, alimentam o mestre com esses outros sentidos que o compõem, possibilitando que ele perceba os processos dos aprendizes, as possíveis transformações da matéria em estudo e a si mesmo como mestre em constituição permanente, para então lançar-se novamente a apresentar outras proposições, num processo cíclico e contínuo de experiência partilhada e experiências singulares, onde tanto o mestre quanto os aprendizes estão nesse processo de encontrar(-se), ou como expresso nas palavras de Larrosa...

Essa é uma bela imagem para um professor: alguém que conduz alguém até a si mesmo. É também uma bela imagem para alguém que aprende: não alguém que se converte num sectário, mas alguém que, ao ler com o coração aberto, volta-se para si mesmo, encontra sua própria forma, sua maneira própria (LARROSA, 2015a, p.51).

Larrosa traz duas imagens, uma para o professor e outra para aquele que aprende. Vejo na expressão *aquele que aprende* uma abertura para um trânsito entre papéis, afinal o professor também aprende numa experiência partilhada com os estudantes, no entanto, o papel de professor me parece por demais definido, institucionalizado e atribuído para explicitar que o estudante também pode ser aquele que media. Ao longo das narrativas das *Metáforas I e II*, o uso das palavras professor e estudantes me pareceu coerente para a tarefa de apresentar o percurso do grupo de pesquisa e esta relação que se dá na sala de aula e que também passou a ser objeto dessa investigação. Todavia, especificamente nessa *Metáfora*, em meio ao desenvolvimento dessas minhas ideias para os territórios da experiência, encontrei maior sentido na substituição dessas palavras, pelas palavras mestre e aprendiz, por entender que estas acolhem as duas ideias, a daquele que media e a daquele que aprende, acolhendo, portanto, o trânsito do professor e dos estudantes entre estes papéis e,

consequentemente, entre os territórios da experiência, quando eles têm uma experiência partilhada.

O percurso do GPAE enuncia e explicita a vivência de ambos os territórios pelos estudantes e por mim num trânsito intenso e dinâmico. Todavia, em duas situações muito específicas, os estudantes vivenciaram o território da proposição. A primeira quando elaboraram individualmente as proposições artísticas que constituíram o segundo grupo de fazeres com os quais compus a urdidura do quarto fio e, a segunda, quando elaboraram colaborativa e coletivamente uma proposição para uma turma do Ensino Fundamental, que permeou a terceira etapa das investigações sobre a experiência pelo grupo de pesquisa e teve como referência os sentidos que os estudantes elaboraram ao longo do percurso das duas primeiras etapas, a avaliação de suas aulas na escola e da visita a duas exposições em São Paulo, buscando encontrar possibilidades para a experiência nas aulas, especialmente, nas de arte.

Dessa forma, os estudantes começaram a trabalhar na elaboração de um roteiro para a performance inspirada na série estadunidense *The Walking Dead*²⁸, para a qual elegeram como temática os conflitos entre os limites e valores humanos em situações de tensão e de sobrevivência, além da performance, da maquiagem e expressão corporal como linguagens artísticas. Da avaliação das visitas à exposição *Comciência*, de Patrícia Picinini, no CCBB/SP – Centro Cultural Banco do Brasil (visita feita sem mediação de educadores) e *Máquinas de Tadeuz Kantor*, no SESC-Consolação (visita feita com mediação de educadores), ambas em 2015, eles encontraram subsídios para pensar essa elaboração a partir de sua valorização do suspense, da maneira descontraída, simpática e espontânea do falar da mediadora, das perguntas que podiam ser respondidas, da dinâmica, da estratégia de revelar as informações aos poucos e das explicações permeadas por ações, em oposição àquilo que não gostavam em suas aulas na escola, como por exemplo, a dificuldade e desmotivação para trabalhos com textos, a ausência de prazer e o sentido de obrigação que atribuíam aos trabalhos escolares, o tédio quando do trabalho com vídeo, a confusão decorrente das explicações longas.

A elaboração da performance, por eles intitulada *Apocalypse Zumbi*, ocorreu entre os meses de fevereiro a maio de 2016 com a colaboração de alguns estudantes de minhas turmas de Ensino Médio que aceitaram participar do projeto. À medida que os ensaios eram realizados, o roteiro inicial ia sofrendo alterações dadas as contribuições dos colegas e ampliações com a inclusão de novas cenas e personagens. Como o ensaio sempre se dava

²⁸ A série conta a história de um grupo de sobreviventes de um apocalipse zumbi em sua luta por sobrevivência num mundo completamente hostil. Ela enfatiza os conflitos e dilemas humanos e a confusão de sentimentos provocados pelo colapso social e a decorrente necessidade de aprendizado de como lidar com os novos desafios.

apenas com a presença dos participantes da performance revezando-se no papel de público, propus que fizessem um teste com uma turma do Ensino Fundamental, sem revelar qualquer pista da temática ou os objetivos reais daquele ensaio, para que se percebessem na relação com um grupo maior que pudesse interagir de forma espontânea. A realização desse teste com parte do roteiro possibilitou que percebessem o desafio de lidar com diferentes respostas do público e a importância do improviso como forma de inter-relacionar o roteiro e a participação deles, além disso, a partilha das impressões dos estudantes participantes orientou a revisão do desenvolvimento de algumas cenas. Mais dois testes foram feitos com outras turmas a pedido do grupo autor. A cada nova experimentação iam surgindo ideias para cenografia e figurino, os testes com maquiagem foram os últimos.

No dia 17 de maio de 2016, após o intervalo da tarde, a performance Apocalipse Zumbi ocupou os espaços da escola, com apoio da equipe gestora e da professora de inglês, Deise Ribeiro, que aceitou acolher a realização da etapa inicial da performance em sua aula. Trago um relato da performance permeado por falas dos estudantes da turma participante registradas em texto desenvolvido nas aulas de português nos dias subsequentes.

Duas estudantes do Ensino Médio, sujas e levemente machucadas, invadem a aula da professora Deise, alertando que todos deveriam sair imediatamente. A descrença inicial começa a ser abalada pela chegada de um outro estudante que passa correndo e para estarrecido na porta da sala questionando a presença de todos ali. Com a aparição dos zumbis que o perseguiam diante da porta da sala, os estudantes se assustam e se alvoroçam, nas palavras de duas estudantes: *“a partir daí já fiquei assustada quando vi o ZUMBI vindo em direção da porta, todo mundo saiu correndo para o fundo da sala”* (estudante 1) e *“no começo deu medo, parecia que era de verdade, porque como eles colocaram aquela maquiagem [...] e o jeito que eles interpretaram foi incrível”* (estudante 4). O estudante na porta, consegue entrar e fechá-la antes que os zumbis tivessem a chance de entrar. O silêncio é conquistado com a informação de que somente assim os zumbis iriam embora para que pudessem sair em segurança. A fuga da sala se dá por um processo de exploração do pátio, onde avistam zumbis indo na direção contrária à que se dirigiam. Na parte externa ao prédio da escola, sem qualquer sinal da presença de zumbis, encontram uma sala que iria se tornar abrigo temporário. Enquanto se entendiam na nova situação, são surpreendidos pela chegada de um garoto muito ferido que buscava ajuda e alegava ter sido ferido por outros humanos numa disputa por alimento.

Figura 19 - Foto dos estudantes em fase final de caracterização como zumbis.



Fonte: Acervo do pesquisador.
Autoria: Estudante do GPAE.

Uma primeira missão de exploração e busca por alimentos composta por estudantes da turma participante desaparece, atacados pelos zumbis, todos são transformados: “*viramos zumbi e assustamos eles até a hora de ir embora*” (estudante 3). Uma segunda missão é organizada, agora estimulada pela necessidade de se encontrar alimentos, água e remédios para o garoto ferido, os estudantes encontravam-se altamente mobilizados: “*eu fiquei com muito medo, mas no mesmo tempo me deu coragem para ajudar, o menino estava machucado*” (estudante 2). Apesar de todos conseguirem voltar para o abrigo com um novo integrante, a missão fracassa na obtenção dos alimentos, destruídos na briga com aquele que passa a integrar o grupo até que se entendessem. A debilidade do garoto aumenta à medida que começam os conflitos. Sugere-se sacrificar o garoto para que ele não sofra e o grupo esteja protegido, na percepção de uma estudante.

[...] o garoto do outro grupo estava errado porque falou que era melhor matar o loirinho pra ele não ficar sofrendo e todo mundo começou a brigar com ele, o menino loirinho não conseguia falar direito, mas teve uma coisa que eu consegui entender, que era melhor a gente sair de lá se não nós íamos morrer (estudante 5).

O portão esquecido aberto no regresso da última missão, faz com que os zumbis ocupem aquele novo território ameaçando entrar no abrigo. Apesar dos cuidados dos estudantes na assistência ao garoto, com a falta de recursos, ele acaba morrendo. O enterro dele é abreviado pela chegada de zumbis, todos conseguem voltar com segurança para o abrigo, porém descobrem que precisariam voltar lá para garantir que ele não se tornaria um

zumbi. Na metade do caminho, descobrem que ele havia se transformado num zumbi e para piorar a situação do grupo, que estavam cercados pelo novo zumbi e pelos zumbis que já os perseguiam.

Figura 20 - Registro fotográfico da tentativa de contenção dos zumbis durante a fuga.



Fonte: Acervo do pesquisador.
Autoria: Coordenadora pedagógica da escola.

Durante a fuga, uma participante da turma é vítima dos zumbis e dois dos estudantes do Ensino Médio, que conseguiram garantir o retorno em segurança dos demais, mordidos pelos zumbis, começam a passar mal e a entrar em processo de transformação, nas palavras de outro estudante: *“mas os zumbis cercaram a gente e o outro garoto acabou virando zumbi, saímos correndo e conseguimos entrar na sala de volta, mas um membro nosso foi devorado por um zumbi, ficamos com muito medo, mais era só um teatro participativo”* (estudante 6). Cabia ao grupo decidir rápido o que fazer diante das novas perdas e do risco iminente. Assim encerramos a performance e iniciamos uma conversa que demorou a encontrar espaço dada a agitação dos estudantes, aos poucos a partilha de suas impressões, dos momentos marcantes foi dando foco ao assunto e possibilitando a ampliação da escuta, numa conversa permeada por várias contribuições e na qual destacaram que haviam aprendido sobre solidariedade, sobre liderança e sobre trabalho em equipe.

Na avaliação dos estudantes integrantes do GPAE, eles destacaram como positivos a mobilização e envolvimento dos estudantes da turma participante com o desenvolvimento da história, impressionando-se com o protagonismo dos mesmos nas cenas e com os argumentos apresentados quando se posicionavam nas diversas situações; elegeram como

melhores partes do desenvolvimento da performance, a da invasão da sala e a da fuga do ataque dos zumbis na parte externa, pelo dinamismo e nível de improviso exigidos; e por fim, partilharam o sentir-se perdido quando a reação do público não era a esperada e que isso os desafiou a buscar alternativas, o reconhecimento de que a execução não sai igual ao planejamento dada a presença e participação do outro, que o improviso lhes possibilitava dar maior realismo à cada cena e que a reação deles também desafiava os participantes a dar novas respostas num processo de reciprocidade.

Quanto às possibilidades da experiência nas aulas, destacaram o ir para a prática, a competição como forma de mobilização da participação e a conversa com os estudantes como estratégias importantes. No que se refere ainda à experiência em aula evidenciaram a diferença entre sua realização e seu planejamento, a inter-relação e a mobilização das emoções e a importância do envolvimento e do fazer para que a experiência se concretize, acrescentando ainda acerca do fazer, que ele possibilita a percepção.

Se essa proposição possibilitou a ampliação da construção de sentidos pelos estudantes, para mim ela se constituiu a oportunidade para que compreendesse a postura de Santiago e da mulher que acompanha a menina num processo de experiência partilhada.

Até os últimos ensaios estava previsto que eu acompanharia o grupo em sua aventura, entretanto, por perceber naqueles três testes que minha presença coibia a iniciativa e o improviso dos estudantes, por me constituir referência para eles (a cada desafio eles me buscavam com o olhar como a pedir que lhes ajudasse a fazer) e, por reconhecer que aquela não era uma resposta que cabia a mim propor, mas sim, a eles criar em meio à turbulência de seu processo de experiência, optei por não acompanhá-los no desenvolvimento da performance sob o pretexto de que minha presença na sala que invadiriam poderia atenuar o impacto sobre os estudantes da turma participante, devido os ensaios anteriores (que poderiam ter sido comentados entre as turmas e associados a minha presença) e de que eu precisaria auxiliar na caracterização dos novos zumbis.

Momentos antes da performance começar, o clima era de grande ansiedade e expectação, nossa mais significativa comunicação se dava pelo olhar, havia um misto de reconhecimento, de prazer e de realização. Assim que as primeiras personagens invadiram a sala de aula, sendo seguidas pelas demais até a aparição dos zumbis, sentia um deslocamento gradual de energia que me deixava cada vez mais receptivo e disponível a colheita que estava por vir, ao mesmo tempo, crescia em mim uma certeza de que aquela aventura pertencia aos estudantes. Acompanhei tudo a distância, expectante e ansioso, tendo a cada novo grito, ruído ou movimento, indícios do como a performance se desenvolvia. Produzidos os novos zumbis, pude assistir aos desdobramentos de novas cenas resultantes do improviso dos estudantes, divertindo-me com algumas delas, surpreendendo-me com outras. A energia que perpassava aquela experiência pareceu dar corpo a um organismo de

vida efêmera que alimentava e mobilizava o envolvimento de todos, já não se tratava de um roteiro em execução, mas da inteireza de todos os sujeitos sendo passados por aquilo que os acontecia e respondendo a esses estímulos. Quando todos voltavam para a sala/abriga pela última vez, depois de tantas fugas e sustos, para o desfecho da performance, Diana vem em minha direção e me puxando pela mão, me diz: “você precisa estar lá dentro agora!”. Diana queria me mostrar as estrelas que havia descoberto em sua relação com o Mar.

Há na postura de Santiago um silenciar-se para que o outro encontre espaço para aventurar-se, uma abertura da percepção na perspectiva da sujeição de Larrosa e do alimentar-se dos sentidos elaborados pelo outro presente nas ideias de Lygia Clark e uma disponibilidade atenta e interessada do mestre que se mantém presente e receptivo ao outro, caso venha a ser solicitado.

Por fim, nessa constituição de territórios da experiência em múltiplos trânsitos da experiência partilhada, há um abrir(-se)

[...] a uma experiência individual (de cada um) e, ao mesmo tempo, coletiva (de fazê-lo juntos) orientada a fazer saltar essa faísca do pensamento friccionando-se as palavras com as coisas, com o mundo, com o que vemos e com o que sentimos. Não há outro resultado que não o próprio processo, o calor produzido pela fricção, a energia. E o que se aprende não é outra coisa senão o pensar: o que (nos) acontece ao ler, ao escrever, e ao conversar (LARROSA, 2015b, p.168).

O território da pseudoexperiência – o embrutecimento

la a filha muda guiando o pai cego [...].
 Andaram, que o mundo é vasto. Até que um dia, numa curva do caminho, desembocaram na praia.
 O velho, sentindo a areia nas sandálias, alegrou-se, certo de ter chegado ao deserto, talvez o mesmo deserto que atravessara quando jovem.
 Sentaram. O deserto, disse o pai à menina, é filho dileto do sol. E a menina olhando à frente, viu os raios deitando na superfície, partindo-se, rejuntando-se, mosaico de sol, e sorriu. Os pés afundam no deserto, acrescentou o pai, e ele acaricia nossos tornozelos. A menina soltou sua mão da dele e foi molhar os pés, deixando que a água lhe acariciasse os tornozelos.
 O deserto, disse ainda o pai, é plano como um lençol ao vento, sem montanhas, ondeando nas costas das dunas. A menina correu o olhar pela linha do horizonte que nenhuma montanha interrompia, viu as ondas, e em seu coração chamou-as dunas.
 No deserto, disse ainda o pai à filha tentando explicar o mundo sobre o qual ela não podia fazer perguntas, anda-se sempre em frente porque não há caminhos, e a pegada do pé direito já se apaga quando o pé esquerdo pisa adiante.
 Levantaram-se, caminhando. E porque o velho pisava seguro no deserto da sua lembrança, e porque a menina pisava tranquila no deserto que lhe havia sido entregue pelo pai, seguiram adiante serenos por cima da água que lhes acolhia os pés acarinhando os tornozelos, enquanto suas pegadas se apagavam no caminho inexistente.
 (Marina Colasanti).

Nos dois territórios anteriores explicito a potência da proposição e do fazer como referências para se pensar o papel de aprendizes e mestres numa experiência partilhada.

Nesse território apresento algumas ideias que me possibilitam pensar a existência de uma pseudoexperiência, ou seja, uma situação ou acontecimento revestido com contornos de uma experiência, tendo inclusive, uma dimensão sensível que provoque encantamentos, mudezas ou tombamentos naqueles que a vivenciam, mas que em sua essência não possibilita a construção de sentidos, nem tampouco qualquer transformação da materialidade e dos sujeitos que a partilham, exatamente porque o processo dessa transformação é impedido já em sua gênese.

O território da pseudoexperiência é constituído por duas atitudes, uma do mestre e outra do aprendiz, pautadas na ideia relacionada à ação do mestre explicador – a de embrutecimento – a qual já havia me referido nessa escrita sem, contudo, explicitá-la até o presente momento. Para Rancière, “há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência” (RANCIÈRE, 2015, p.31), essa subordinação, por sua vez se dá pela crença do mestre explicador e, num segundo momento do próprio estudante, de que há um abismo separando as duas inteligências, a do mestre e a do estudante, e que, portanto, cabe ao mestre decretar o começo do aprendizado, seu ritmo e o próprio limite para ele e, ao aprendiz, aceitar essa dominação. Nas palavras de Rancière

[...] O mestre é vigilante e paciente. Ele notará quando a criança já não estiver entendendo, e a recolocará no bom caminho, por meio de uma reexplicação. Assim, a criança adquire uma nova inteligência – a das explicações do mestre. Mais tarde, ela poderá, por sua vez, converter-se em um explicador. Ela possui os meios. Ela, no entanto, os aperfeiçoará: ela será um homem do progresso (RANCIÈRE, 2015, p.26).

Essa percepção resulta da análise do texto de Marina Colasanti, com o qual me encontrei fortuitamente numa exposição da escritora, atraído pela palavra mar grafada sobre a parede e levemente velada pela transparência de um papel que a cobria. Esse texto em que Marina narra o encontro da menina com o mar mediado pelo pai, mais do que um simples estímulo para pensar a pseudoexperiência, constitui-se também uma imagem a corporificar seu exemplo.

Marina começa nos dizendo que há entre as personagens uma alternância de papéis entre mestre e aprendiz, se a filha muda é quem guia o pai cego pelos caminhos entre espaços, o pai é quem a guia no encontro e descoberta do mundo. O verbo guiar usado pela autora me dá indícios do embrutecimento que se estabelece na relação entre pai e filha. Essa percepção é ainda reforçada pela constatação de que limitações físicas impedem o diálogo entre ambas as personagens, a menina muda é os olhos do pai, sem que ele saiba o que ela vê –, já o pai cego é a voz da menina, sem que saiba o que ela pensa, como ela recebe suas informações. Como a própria Marina diz, a menina não pode perguntar.

Dado o abismo entre eles, o pai acreditando na impossibilidade de fala de sua filha, entende que sua percepção e conhecimento do mundo estão acima da percepção e visão dela. Assim, nessa relação embrutecida, pautado apenas em suas primeiras impressões, o pai explicador, explica a areia da praia como se fosse o mais extenso deserto de suas memórias. A filha por sua vez, dada a aceitação do saber do pai e, talvez de sua própria incapacidade, vai estabelecendo ressonâncias entre sua visão e as explicações do pai. Dessa forma, as ondas do mar se constituem dunas de um deserto, as águas do mar constituem a longa extensão de areia a ser perder no horizonte, assim como os demais elementos da paisagem vão sendo interpretados como constituintes do deserto explicado pelo pai.

Nessa pseudoexperiência a menina encanta-se com o que vê, o pai encanta-se com as imagens que traz na memória, porém ambos ficam privados de qualquer construção de outros e novos sentidos. Ao aceitar a mudez da filha, o pai deixa de acreditar ou de investigar outras possibilidades de comunicação. A filha por sua vez, tem sua possibilidade de um fazer explorador e mobilizador da construção de sentidos impedida de se manifestar pela presença das explicações do pai. Assim, nessa ausência de diálogo, pai e filha seguem com a ilusão de que sua não comunicação possibilita a transmissão dos saberes do pai e o aprendizado do mundo pela filha. A menina segue alimentada pelas explicações do pai, já o pai segue com a certeza de que a filha depende de suas explicações e que o mundo é tal qual ele o define e, ambos seguem acumulando informações, sem que nenhuma transformação se opere de fato.

Percebo nessa relação entre o pai e a filha, muitos dos elementos que constituem a relação entre mestres explicadores e estudantes. Nessa relação perpetua-se o ciclo embrutecedor a que Rancière se refere, estudantes seguem dependentes da explicação de seus professores, assim como professores seguem dependentes da ignorância de seus estudantes para que suas explicações tenham utilidade, até que num futuro próximo, esses estudantes também sejam promovidos a mestres explicadores de outros estudantes.

Se tanto na experiência quanto na pseudoexperiência há necessidades impulsionando a descoberta, há uma mobilização do sujeito e há encantamentos com aquilo que se reconhece, que se vê e que se ouve, onde estaria a diferença? Que elemento ou referência poderia nos auxiliar a perceber o que vamos constituindo com nossas ações como professores? Penso, que a relevante e tênue diferença entre experiência e pseudoexperiência está na possibilidade de construção de sentidos e no padecimento com aquilo que acontece aos sujeitos que a vivenciam. Na pseudoexperiência nada nos acontece, não há fazeres potencializados pelas dimensões da experiência apresentadas anteriormente, não há proposição que dê liberdade para a criação dos aprendizes, não há partilha, não há afetação mútua entre professor e estudantes e não há construção de sentidos.

Por fim, considero relevante apontar que, no que se refere à possibilidade de diálogo entre meu texto e o de Marina Colasanti, enquanto me encontro tecendo considerações sobre os *Descaminhos da Experiência*, o texto dela, no qual reconheço uma possível imagem para a pseudoexperiência é intitulado *No Caminho Inexistente*. Coincidência?! Penso que não!

CONSIDERAÇÕES, REFLEXÕES E OUTRAS POSSIBILIDADES

Lançar-se pelos descaminhos da experiência constitui-se uma aventura humana de construção de sentidos, de transformação do próprio sujeito e das matérias evocadas e relacionadas a cada experiência e, de encontros – encontro com o mundo (estar afetado por ele) e consigo (estar em movimento percebendo-se a si próprio e na relação com o mundo). A despeito de um certo pessimismo com que Larrosa se refere às possibilidades cada vez menores de experiência na contemporaneidade, dado seu contexto favorecedor do embotamento de todos nós; ouso pensar, considerando meu próprio percurso partilhado nessa dissertação e a afirmação de Dewey de que esse lançar-se às aventuras da experiência é impulsionado pelas necessidades que sentimos, que exatamente por ser um processo imanente no ser humano, a existência de obstáculos, ambientes inóspitos, resistências e até restrições poderá provocar dificuldades para, mas nunca a extinção da experiência. Tal como as águas em fluxo sobre a terra, a impulsão decorrente de nossas necessidades, ao encontrar qualquer barreira, se avoluma, se adensa, se intensifica, para então transbordar, possibilitando que a experiência encontre outros espaços para que seus territórios se constituam em sucessões até que encontre sua consumação nos oceanos de sentidos. Coaduna-se com essa acepção o processo no qual cada ser vivo, ao perceber os desafios que o meio lhe propicia, cria respostas – se autorregulando e autoproduzindo – transformando-se internamente para encontrar novas relação com o meio; processo esse identificado pelo biólogo Humberto Maturana e por ele nomeado *autopoiesis* (apud CHRISTOV, 2011, p.11). Enquanto houve percepção humana, a necessidade a nos impelir, o meio a nos desafiar e a capacidade de sermos afetados, haverá experiências. Sua extinção somente se daria com a extinção de nossa própria humanidade.

Se a experiência não está em risco por encontrar na vida e na humanidade as condições para sua permanência, cada vez menos, como denuncia Larrosa, ela tem encontrado espaço em nossos ambientes e construções culturais, especialmente naqueles que tem como missão o possibilitar e potencializar processos formativos. A presente investigação surge como contribuição para esse lugar, proposto por Larrosa – uma educação pensada na perspectiva experiência/sentido – ao explicitar e enunciar algumas das potências para que a vida permeie a educação possibilitando a experiência, ao invés de tornar-se apenas objetivo para ela, como defende Dewey.

Na consumação de nosso processo de buscas a descoberta dos territórios da experiência contribui para que tenhamos referências para esse aventurar-se em parceria – professor e estudantes – numa experiência partilhada em que ambos possam ser mestres e aprendizes na vivência do desconhecido e ainda inexplorado a que se lançam a cada aventura.

Se no território do fazer, um fazer permeado pela reflexão, conectado com um todo em desenvolvimento e centrado no próprio sujeito afetado pelo mundo, está a potência da experiência para o estudante em sua aventura de construção de si e de conhecimentos sobre o mundo; no território da proposição está a potência para a atuação do professor.

Um professor proposito abdica de qualquer tentativa de controle e de poder sobre os meios e os fins de suas proposições para tão somente semear princípios, convites e aberturas que cocem nos estudantes e nele próprio, para depois, numa atitude receptiva, acolher as construções e transformações que germinarão e saborear os sentidos que delas florescerão pelo trabalho da inteligência dos estudantes.

Abdicar desse controle não anula a nossa ação, pelo contrário, devolve-nos sua essência ao deslocá-la da explicação para a mediação, na qual poderemos transitar entre o ser mestre e o ser aprendiz. Como mestre, nossa semeadura se desdobra do trabalho de nossa inteligência, referenciada por concepções, metodologias e por nossa própria percepção, a selecionar saberes, conhecimentos e fazeres – em estado embrionário – a serem descobertos, vividos, experimentados e construídos pelos estudantes, sem que, contudo, essa colheita esteja pronta ou tampouco possa ser prevista. Como mestre, assumimos a responsabilidade do primeiro passo, instigando e mobilizando os estudantes para que vivam suas próprias experiências a partir da experiência partilhada que será corporificada na inter-relação com todos, por meio de uma palavra carregada dos sentidos das vivências de nossas próprias experiências a atestar-lhe autenticidade. Como mestre, acompanhamos a ação dos estudantes, orientando-os quando necessário a partir dos processos que desenvolvem e do respeito à singularidade de cada um. Como aprendiz, abrimo-nos e nos disponibilizamos a ser afetados pelo próprio processo de mediar, pelo percurso que trilham os estudantes e pela consumação de seus processos com todas as suas incertezas. Como aprendiz, vivemos nossos próprios processos de experiência e aprendemos a nos expor, a nos tornarmos permeáveis na inter-relação com as outras inteligências que conosco corporificam uma experiência partilhada e

[...] a nos apresentar na sala de aula com uma cara humana, isto é, palpitante e expressiva, que não se endureça na autoridade. Talvez tenhamos que aprender a pronunciar na sala de aula uma palavra humana, isto é, insegura e balbuciente, que não se solidifique na verdade. Talvez tenhamos que redescobrir o segredo de uma relação pedagógica humana, isto é, frágil e atenta, que não passe pela propriedade (LARROSA, 2015a, p.165).

Como mestre-aprendiz, aceitemos o trânsito entre papéis para que os estudantes sejam aprendizes-mestres num exercício de partilha, de negociação, de acolhimento, de escuta e de exposição.

Para atuarmos na perspectiva da proposição é preciso que confiemos na igualdade das inteligências (independentemente da quantidade de informações que elas possuam), nos dando a chance de partilhar experiências com elas, experiências singulares, finitas, transitórias, pessoais e corpóreas. Dessa forma, entregar-se às aventuras pelos descaminhos da experiência, assumindo todos os riscos, perigos e incertezas, nos traz possibilidades e as potências para que possamos

[...] inventar formas de desescolarizar os alunos, de desalunizá-los, e de desescolarizarmos a nós mesmos, nos desprofessorizarmos, para podermos pôr em jogo, eles e nós, outras relações com a linguagem, com o mundo e como nós mesmos (LARROSA, 2015b, p.135).

A esse respeito, penso ser relevante a consideração de uma outra dimensão fundamental para uma educação na perspectiva experiência/sentido que permeou o percurso do GPAE, o da própria pesquisa. Ao longo das diferentes etapas da pesquisa com o grupo, pude fazer algumas constatações que me surpreenderam sobremaneira. A primeira é que por mais que a palavra pesquisa esteja presente no cotidiano de minha escola, sendo utilizada com frequência quando dos trabalhos e atividades escolares e, inclusive, apresentada nas informações e explicações dos diversos professores (boa parte das aulas ainda se constituem na perspectiva do mestre explicador), seu sentido, bem como o conhecimento e a vivência de suas etapas parecem estar muito distantes dos estudantes, mesmo para aqueles integrantes do grupo que desenvolviam pesquisas para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), em seus cursos técnicos.

Uma segunda constatação foi a de que inexiste em minha escola o entendimento de que professores e estudantes produzam conhecimentos, assim como inexiste a valorização e um sentido para a circulação e a socialização dos conhecimentos que são elaborados e organizados nas produções dos estudantes. Assustou-me perceber que, em contrapartida, o que se constituiu na escola foi uma cultura de reprodução de informações obtidas nos livros, nas lousas e na fala dos professores para os cadernos e destes para os diferentes instrumentos de avaliação, nos quais o estudante deve provar que sabe reproduzir o que foi transmitido em aula, garantindo a perpetuação de um ciclo de reprodução de informações para as quais nem professores, nem estudantes estabelecem sentidos – um fazer por obrigação, desprovido de sentido, de significação e de relevância, um ato mecânico para atender uma demanda externa. Infelizmente, reconheci que grande parte das exposições de cartazes ou trabalhos nos corredores da escola, não passam de poluição visual a ocupar as paredes, lá permanecendo apenas para atender ao pedido do professor de que algo seja mostrado, sem que haja algum sentido nessa partilha, que não seja o mostrar que algo foi feito. A referida ausência de sentidos também permeia a produção de trabalhos em minhas aulas, mesmo aqueles realizados pelos estudantes com certo prazer ou dedicação, os quais

encontram destino idênticos aos demais após cumprirem sua função de provar algo ao professor e garantirem uma determinada nota ao estudante, as latas de lixo. Ressalto que somente pela vivência formadora do grupo de pesquisa e das investigações no percurso do mestrado é que pude perceber o contexto em que estou inserido e a que pertenço. E, por fim, que há pouco espaço para as dúvidas, para as hipóteses e para os questionamentos nas aulas, tanto na perspectiva dos professores, quanto dos estudantes. De forma geral, me parece que as respostas e não as perguntas são almejadas, numa lógica altamente deturpada. Se na vida (externa ao que é escolar) o ato de perguntar possibilita descobertas, o trânsito de informações e o aprendizado, permeando as ações e inter-relações dos estudantes com o outro e com o mundo; na sala de aula ele parece se corporificar como um inimigo terrível a ser combatido por revelar “incapacidades”, por subverter a ordem explicadora e por gerar desestabilizações em professores e estudantes tirando-os da falsa sensação de estabilidade – mesmo que ausente de sentidos – que a resposta lhes possibilita permanecer.

Tendo por base as ideias de Rancière, percebo que a ausência da pesquisa na escola seja consequência da presença dessa concepção de educação fundamentada na diferença das inteligências e na consequente necessidade de explicações, que a cada ano da educação básica, vai silenciando o ato de perguntar em cada estudante, ato cuja gênese encontra-se na manifestação de sua curiosidade intelectual e de seu desejo da busca por construções de sentidos, à medida que lhes atribui a obrigação de responder às perguntas dos professores com as informações que pertencem ao ciclo embrutecedor, levando-os a uma crescente apatia, destituição de sentidos do estudar e do aprender e, descrença na capacidade de suas próprias inteligências. Como o ciclo embrutecedor não se limita à educação básica, mas está instalado em todos os níveis da educação, a inexistência ou apagamento da dimensão da pesquisa em grande parte das graduações e cursos de formação continuada contribui para o agravamento dessa situação, uma vez que muitos dos novos profissionais das várias áreas, entre eles os professores, permanecendo embrutecidos, continuarão a perpetuar a desigualdade das inteligências, sem nem se saberem objeto dessa desigualdade.

Esse contexto evidencia a importância de, numa direção oposta, promovermos uma educação fundamentada no par experiência/sentido lançando-nos a aventuras pelos descaminhos da experiência permeados pela dimensão da pesquisa – um fazer alimentado pelo prazer da descoberta e de sua partilha com uma comunidade, mobilizador da inteireza daquele que constrói conhecimento em seu movimento de busca altamente engajado e provido de sentidos, propiciador de um reconhecimento “social” na comunidade escolar (agora de investigação) a fomentar o sentimento de pertença, o espírito de colaboração e a consciência de uma igualdade entre as inteligências.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. 8 ed. 2 reimp. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Ensino de Arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos**. São Paulo: UNESP, 2010. Curso de Especialização em Arte UNESP/REDEFOR. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf>. Acesso em: 09 nov.2011.

BARROS, Manoel. Árvore. In: BARROS, Manoel. **Ensaios fotográficos**. Rio de Janeiro: Record, 2000. Poesia disponibilizada em versão online no site Pensador UOL. Disponível em: <<http://pensador.uol.com.br/frase/NjU2NjQ4/>>. Acesso em: 17 jun.2016.

BOESCH, Ernest E. The Sound of Violin. **Revue Suisse de Psychologie**, 52(2), 1993, p.70-81.

CAMARGO, Iberê. **A gaveta dos guardados**. São Paulo: Edusp, 1998.

CHRISTOV, Luiz Helena da Silva. Espera, experiência e palavra. **Revista @mbienteeducação**, v.1 n.1, jan./jul. 2008. Disponível em: <http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/index.html>. Acesso em: 25 jul.2015.

_____. **Repertório dos Professores em formação**. São Paulo: UNESP, 2011. Curso de Especialização em Arte UNESP/REDEFOR. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40349/6/2ed_art_m1d1.pdf>. Acesso em: 09 out.2011.

_____. RE: **Partilha de Questionamentos** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <luizachristov@uol.com.br>. Acesso em: 09 jul.2015.

CLARK, Lygia. **Lygia Clark**. Textos de Lygia Clark, Ferreira Gullar e Mário Pedrosa. Rio de Janeiro, FUNARTE, 1980, p.5-57. (Arte brasileira contemporânea)

COLASANTI, Marina. **A moça tecelã**. Bordados das irmãs Dumont Ângela et al sobre Desenhos de Demóstenes Vargas. 1 ed. 13 reimp. São Paulo: Global, 2004.

_____. No caminho inexistente. In: COLASANTI, Marina. Mais de 100 histórias maravilhosas. São Paulo: Global, 2015. p.313-314.

DEWEY, John. O ato de expressão. In: DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p.143-178.

_____. Ter uma experiência. In: DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p.109-141.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução por Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GALEANO, Eduardo. A função da arte 1. In: GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Tradução Eric Nepomuceno. 1 ed. [?] reimp. Porto Alegre: L&PM, 2005. p.15. (Coleção L&PM POCKET)

HOUAISS, Antonio. **Grande dicionário Houaiss**. Dicionário online acessível a assinantes do Portal UOL. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/>>. Acesso em: 11 jul.2016.

IRWIN, Rita L. A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica. In: BARBOSA, Ana Mae e AMARAL, Lilian (Org.). **Interterritorialidade**: mídias, contextos e educação. São Paulo: Editora Senac São Paulo: Edições SESCSP, 2008. p.87-104.

JOSSO, Marie-Christine. As dimensões formadoras da escrita da narrativa da história de vida: da estranheza do outro à estranheza de si. In: JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. p.171-193.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira da Educação**. Rio de Janeiro, n.19, p.20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

_____. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 5 ed. 2 reimp. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2015a.

_____. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1 ed.; 1 reimp. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2015b. (Coleção Educação: Experiência e Sentido)

LEE, Suzy. **Onda**. [S.I.]: Cosac Naify, 2008.

LÓPEZ, Maximiliano Valerio. **Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2008. (Coleção Educação: Experiência e Sentido)

ORLOSKI, Erick. **O pescador e o professor – As jornadas da experiência**: uma abordagem sobre educação desde e para a experiência junto a estudantes de artes. 2015. 166 f. Tese (Doutorado em Artes) Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.ia.unesp.br/Home/Pos-graduacao/Stricto-Artes/tese---erick-orloski.pdf>>. Acesso em: 22 abr.2016.

MACHADO, Regina. Prefácio. In: BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de Caso**: uma estratégia de pesquisa. 2 ed. São Paulo: Altas, 2008.

NETTO, Monica Costa. A vontade segundo Jacotot e o desejo de cada um. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.24, n.82, p.275-280, abr.2003.

OTT, Robert William. Ensinando Crítica nos Museus. Tradução Maria Cristina Rizzi e Vera Filinto. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte-educação**: leitura no subsolo. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.113-141.

RANCIÈRE, Jacques. **O Espectador Emancipado**. In: RANCIÈRE, Jacques. **O Espectador Emancipado**. Tradução por Ivone Castilho Benedetti. 1 ed. 2 tiragem. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

_____. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre emancipação intelectual. Tradução por Lílian do Valle. 3 ed. 4 reimp. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2015.

SÓ DEZ por cento é mentira. Direção: Pedro Cezar. Produção: Pedro Cezar, Kátia Adler e Marcio Paes. [S.I.]: Artesanato Eletrônico, 2008. (81 min.). Documentário sobre o poeta Manoel de Barros. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QZLC8wNVtfs>>. Acesso em: 30 abr.2016.

TEATRO MÁGICO, O. **Ana e o Mar**. Letra de música do álbum Entrada para Raros, lançado em 2003. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/o-teatro-magico/361393/>>. Acesso em: 30 abr.2016.

THIOLLENT, Michel. **Metodología da pesquisa-ação**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TORREGROSA, Apolline. Climatosofia de la formación artística. In: **Anais da 1ª Bienal de Educación Artística**. Maldonado, Uruguay: Ministério de Educación y Cultura, 2012, p.33-40.

VERMEREN, Patrice; CORNU, Laurence; BENVENUTO, Andrea. Atualidade de o mestre ignorante. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, p.185-202, abril 2003.